

# Педагогический ИМИДЖ

Pedagogical IMAGE журнал

- ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА
- ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
- КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ISSN 2409-5052 (Print)  
ISSN 2619-0044 (Online)



**ВЫПУСК № 2 (51), апрель – июнь 2021**



<http://www.iro38.ru>

## ЖУРНАЛ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ»

### Учредитель и издатель:

Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования  
Иркутской области «Институт развития образования Иркутской области»

**Главный редактор:** И. В. Сосновская, д-р пед. наук, проф. (Иркутск)

**Заместители главного редактора:** Н. В. Пономарёва, канд. филол. наук (Иркутск),  
А. В. Глазков, д-р психол. наук, проф. (Иркутск)

**Ответственный секретарь:** Е. К. Балкова (Иркутск)

### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А. М. Антипова, д-р пед. наук, проф. (Москва), О. А. Артемьева, д-р психол. наук, доц. (Иркутск),  
Р. А. Афанасьева, канд. пед. наук, доц. (Иркутск), Г. Ц. Бадужева, канд. филол. наук, доц. (Улан-Удэ),  
Л. А. Бабицкая, канд. пед. наук, доц. (Иркутск), И. В. Балицкая, д-р пед. наук, доц. (Южно-Сахалинск),  
Я. В. Безрукова, канд. техн. наук (Иркутск), Т. Е. Беньковская, д-р пед. наук, доц. (Оренбург), Т. Н. Бояк, д-р  
социол. наук, доц. (Улан-Удэ), М. Г. Булгакова, канд. истор. наук (Иркутск), А. Вайгль, канд. филол. наук,  
д-р филос. (Киль, Германия), Н. М. Валюшина, канд. пед. наук (Иркутск), Т. Г. Визель, д-р психол. наук  
(Барнаул), Н. И. Виноградова, д-р психол. наук, доц. (Чита), Е. В. Воробьёва, д-р пед. наук, доц. (Иркутск),  
З. М. Гаджимурадова, д-р психол. наук, проф. (Махачкала), Е. О. Галицких, д-р пед. наук, проф. (Киров),  
Л. В. Гарашенко, канд. пед. наук (Иркутск), Т. В. Глазкова, канд. пед. наук (Иркутск), Л. А. Головчиц, д-р  
пед. наук, проф. (Москва), О. В. Гордина, канд. пед. наук, доц. (Иркутск), И. А. Грешилова, канд. филос.  
наук, доц. (Чита), А. Д. Дармаева, канд. филол. наук (Иркутск), А. Д. Дейкина, д-р пед. наук, проф. (Москва),  
Л. Дугаржав, д-р ист. наук, проф. (Улан-Батор, Монголия), Т. Ц. Дугарова, д-р психол. наук, доц. (Москва),  
М. В. Жигорева, д-р пед. наук, доц. (Москва), Г. Ю. Жила, канд. хим. наук (Иркутск), А. В. Закрепина, чл.  
корр. РАО, д-р пед. наук, доц. (Москва), Н. А. Затеева, канд. социол. наук, доц. (Улан-Удэ), Р. Ю. Зуляр,  
канд. полит. наук, доц. (Иркутск), А. Н. Иоффе, д-р пед. наук, доц. (Москва), В. В. Казарина, канд. пед. наук  
(Иркутск), Е. Н. Канина, канд. пед. наук (Иркутск), А. Д. Карнышев, д-р психол. наук, проф. (Иркутск),  
Е. А. Кедярова, канд. психол. наук, доц. (Иркутск), Н. В. Ключева, д-р психол. наук, проф. (Ярославль),  
А. Ю. Корбут, д-р филол. наук, проф. (Иркутск), А. С. Косогова, д-р пед. наук, проф. (Иркутск),  
М. В. Кузнецова, канд. истор. наук, доц. (Иркутск), О. В. Кучергина, канд. пед. наук (Иркутск),  
О. А. Лапина, д-р пед. наук, проф. (Иркутск), Л. И. Ларионова, д-р психол. наук, проф. (Москва),  
Т. В. Лисовская, д-р пед. наук, доц. (Минск, Республика Беларусь), Т. А. Малых, канд. пед. наук (Иркутск),  
К. К. Марков, д-р пед. наук, проф. (Иркутск), М. Х. Мизова, канд. пед. наук, доц. (Нальчик), Г. А. Мишина,  
д-р психол. наук, доц. (Москва), А. В. Молокова, д-р пед. наук, доц. (Новосибирск), А. Е. Павлов, д-р пед.  
наук, доц. (Улан-Удэ), Л. И. Петриева, д-р пед. наук, проф. (Ульяновск), С. М. Петрова, д-р пед. наук, проф.  
(Якутск), К. Ю. Плотников, канд. пед. наук (Санкт-Петербург), О. В. Пуляевская, канд. психол. наук, доц.  
(Иркутск), А. А. Русаков, канд. пед. наук, доц. (Иркутск), Л. Ф. Салихова, канд. пед. наук (Казань),  
А. В. Скавитин, канд. экон. наук, доц. (Москва), Г. А. Стародубцева, канд. психол. наук (Иркутск),  
Е. А. Суханова, канд. пед. наук, доц. (Томск), Т. С. Табаченко, д-р пед. наук, доц. (Южно-Сахалинск),  
С. П. Татарова, д-р социол. наук, доц. (Улан-Удэ), Н. П. Терентьева, д-р пед. наук, проф. (Челябинск),  
Т. А. Терехова, д-р психол. наук, проф. (Иркутск), А. И. Тимошенко, д-р пед. наук, проф. (Иркутск),  
А. И. Улзытуева, д-р пед. наук, доц. (Чита), Г. Н. Фомицкая, д-р пед. наук, доц. (Улан-Удэ), Д. Л. Хилханов,  
д-р социол. наук, доц. (Москва), Н. И. Чернецкая, д-р психол. наук, доц. (Иркутск), М. А. Шаталов, д-р пед.  
наук, доц. (Санкт-Петербург)

### Адрес учредителя и издателя:

664007, Россия, г. Иркутск, ул. Красноказачья, 10 «а»  
Тел.: +7(3952)500904, e-mail: info@iro38.ru, http://www.iro38.ru

### Адрес редакции:

664007, Россия, г. Иркутск, ул. Красноказачья, д. 10-А  
Тел.: +7(3952)500904, e-mail: pi@iro38.ru, http://journal.iro38.ru

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и  
массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР) 30.05.2019 г.

Регистрационный номер: ПИ № ФС 77 - 75867

### Подписной индекс – 43153

в Объединённом каталоге «Пресса России»

Журнал включён в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы  
основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание  
учёной степени доктора наук. Группы научных специальностей: 13.00.00 – «Педагогические науки»;  
19.00.00 – «Психологические науки». Дата включения издания в Перечень: 23.06.2017.

Выходит 1 раз в квартал  
Издаётся с декабря 2008 года  
© ГАУ ДПО ИРО, 2021

**СОДЕРЖАНИЕ****РАЗДЕЛ «ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»****ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА**

- 130**      **Асютина О. Н., Костюкова Т. А.**  
Актуализация темпоральных особенностей как элемент самоменеджмента студентов вузов при дистанционном формате обучения
- 139**      **Фомицкая Г. Н.**  
Эффективные инструменты организации воспитательной деятельности в новых реалиях
- 149**      **Домбровская М. А.**  
Управление знаниями в системе менеджмента качества организации дополнительного профессионального образования
- 160**      **Козырева О. А.**  
Удовлетворённость студентов-первокурсников учебно-профессиональной деятельностью педагогического университета

**ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

- 169**      **Кузнецова М. В.**  
Первые общеобразовательные школы Иркутска: историко-педагогические аспекты развития

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

- 183**      **Сосновская И. В., Сосновский И. З.**  
Ресурсы технологии лонгрид в литературном образовании
- 198**      **Романичева Е. С.**  
Творческие задания по литературе: от истории к современности, от консервации форм к их развитию и трансформации (общий обзор)

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

- 215**      **Метелкина Ю. С.**  
Особенности преподавания гуманитарных предметов в творческом вузе
- 222**      **Ткачёва Т. А.**  
Просветительская деятельность будущего педагога в условиях сельской среды

**РАЗДЕЛ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ»**

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**234**

**Лактионова Е. Б., Кондакова И. В., Тузова А. С.**

Личностные особенности одарённых учащихся с разным уровнем психологического благополучия

**КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

**247**

**Самойлюк Л. А., Логунова К. Г., Юшкова А. Э.**

Особенности проявлений агрессии у подростков с лёгкой умственной отсталостью

## CONTENTS

### SECTION “PEDAGOGICAL SCIENCES”

#### GENERAL PEDAGOGY

- 130 **Asyutina O. N., Kostyukova T. A.**  
Actualization of Temporal Features as An Element of Self-Management of University Students in A Distance Learning Format

- 139 **Fomitskaya G. N.**  
Effective Tools for Organizing Educational Activities in the New Realities

- 149 **Dombrovskaya M. A.**  
Knowledge Management in the Quality Management System of the Organization of Additional Professional Education

- 160 **Kozyreva O. A.**  
First-Year Students’ Satisfaction with Educational and Professional Activities

#### HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

- 169 **Kuznetsova M. V.**  
The First Comprehensive Schools of Irkutsk: Historical and Pedagogical Aspects of Development

#### THEORY AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION

- 183 **Sosnovskaya I. V., Sosnovskiy I. Z.**  
Longread Technology Resources in Literary Education

- 198 **Romanicheva E.S.**  
Creative Tasks in Literature: From the Past to the Present, From the Preservation of Forms to Their Development and Transformation (General Overview)

#### THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

- 215 **Metelkina Yu. S.**  
Features of Teaching Humanities in a Creative University

- 222 **Tkacheva T. A.**  
Enlightenment Activities of the Future Teacher in a Rural Environment

### SECTION “PSYCHOLOGICAL SCIENCES”

#### EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

- 234 **Laktionova E. B., Kondakova I. V., Tuzova A. S.**  
Personal Characteristics of Gifted Students with Various Levels of Psychological Well-Being

#### SPECIAL PSYCHOLOGY

- 247 **Samoylyuk L. A., Logunova K. G., Yushkova A. E.**  
Distinctive Characteristics of Aggression in Adolescents with Mild Mental Retardation

УДК 378.1+316.612

## Актуализация темпоральных особенностей как элемент самоменеджмента студентов вузов при дистанционном формате обучения

О. Н. Асютина, Т. А. Костюкова

Томский государственный университет, г. Томск

### Аннотация.

**Введение.** В статье рассмотрена проблема самоменеджмента студентов при дистанционном формате обучения.

**Материалы и методы.** Представлены результаты исследования, проведенного на базе факультета психологии Томского государственного университета, целью которого являлось выявление особенностей студенческого самоменеджмента, возникших при переходе на дистанционный формат обучения, и определение специфики временной организации студентов.

**Обзор литературы** был направлен на уточнение основных понятий и установление тезауруса исследования.

**Результаты исследования.** Были выявлены наиболее типичные трудности самоменеджмента студентов при дистанционном формате обучения. На основе чего был разработан вариативный образовательный маршрут, учитывающий индивидуальные особенности восприятия времени студентами, направленный на актуализацию субъективного когнитивного пространства.

**Заключение.** Описаны выявленные трудности в самоменеджменте, влияющие на освоение образовательной программы в условиях социальных ограничений, а также представлены результаты эмпирического исследования.

### Ключевые

#### слова:

самоменеджмент студентов, темпоральность, дистанционное обучение, социальные ограничения.

### Для

#### цитирования:

Асютина О. Н., Костюкова Т. А. Актуализация темпоральных особенностей как элемент самоменеджмента студентов вузов при дистанционном формате обучения // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 130–138.  
DOI: 10.32343/2409-5052-2021-15-2-130-138

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
5 апреля 2021 г.

### Введение

Модернизация образовательного процесса делает развитие навыков самостоятельной работы одним из ключевых факторов успешного освоения студентами учебной программы. Последнее поколение федеральных государственных образовательных

стандартов предусматривает не только значительное количество дисциплин по выбору, но и регулярное прохождение студентами различных учебных и производственных практик, что накладывает дополнительную ответственность за грамотное выстраивание своей индивидуальной образовательной траектории, актуализированную в связи с сокращением контактной работы с преподавателем, выстраиваемой на принципах персонификации через развитие личностных особенностей студентов (интеллектуальных, волевых, эмоциональных, коммуникативных); взаимодействия традиционных и инновационных технологий образования; гибкости образовательных форм; саморазвития личности студента в условиях увеличения доли самостоятельной учебной деятельности. Данный вид деятельности является одним из сложнейших аспектов организации процесса обучения в открытом образовательном пространстве вуза и требует пристального изучения.

### Материалы и методы

Настоящая статья посвящена анализу результатов исследования, проведённого авторами в сентябре – декабре 2020 года на факультете психологии Национального исследовательского Томского государственного университета с целью изучения особенностей студенческого самоменеджмента в формате смешанного и дистанционного обучения. В исследовании приняли участие 55 студентов бакалавриата (направление подготовки «Организация работы с молодёжью», профиль «Социально-гуманитарные технологии сопровождения молодёжных инициатив») с первого по четвёртый курс включительно.

Ведущими методами стали тематические тесты, индивидуальные опросы, письменные и устные рефлексии, направленные на изучение восприятия времени студентами и выявление уровня их самоменеджмента в открытом образовательном пространстве вуза в условиях социальных ограничений.

Материалы исследования позволили предположить, что качественное развитие навыков самоменеджмента студентов является приоритетным условием успешного обучения, причём особенно остро данная задача проявляется как раз при доминировании формата обучения с применением преимущественно дистанционных технологий. В силу целого ряда причин всё активнее внедряемый дистанционный формат делает ведущей формой обучения самостоятельную работу, что требует от преподавателей изменения организационно-педагогических условий, корректировки содержания педагогических моделей и технологий, а от студентов – чёткой ориентации в специфике изучаемого курса и адаптации к изменяющимся условиям образовательной деятельности через повышение навыков самоменеджмента.

### Обзор литературы

Теоретический этап исследования показал, что при увеличивающейся значимости данной проблемы и высоком интересе к ней со стороны учёных она остаётся одним из сложнейших аспектов организации учебного процесса с неокончательно установленным тезаурусом. Отсюда первым шагом нашего исследования стало уточнение основных понятий. Ключевым в исследовании является развитие навыков самоменеджмента, изучению которого посвятили свои труды многие отечественные (Г. Г. Архангельский, А. Н. Леонтьев, Л. С. Рубинштейн, А. А. Симонова, Л. В. Шалагинова и пр.) и зарубежные (А. Бишоф, П. Берд, П. Друкер, Л. Зайверт, А. Лакейн и пр.) исследователи. При этом необходимо подчеркнуть, что в настоящее время нет единого подхода к определению понятия самоменеджмента, не выделены и специфические особенности студенческого самоменеджмента. Так, согласно концепции Л. Зайверта, одного из основоположников данного направления, под самоменеджментом понимается последовательное применение методов работы в повседневной практике для осмысленного использования своего времени с целью сознательного управления течением жизни

при максимальном использовании личностных возможностей и лучшей организации труда при меньшей загруженности [6]. Основой концепции М. Вудкока и Д. Френсиса является идея ограничений, а точнее – изучение, осознание и устранение препятствий на пути к профессиональному и личностному росту [3]. Т. В. Майданова определяет самоменеджмент как умение управлять собой, самоорганизацию в широком смысле (в общении, пространстве, во времени и пр.). Основной целью самоменеджмента автор называет максимальное использование собственных возможностей для преодоления внешних обстоятельств и оптимизацию своего времени, поэтому отдельно выделяет тайм-менеджмент как технику управления своей деятельностью [9]. В. А. Дегтерев определяет самоменеджмент как ключевую компетенцию личности, которая состоит из способности управлять своим временем, развитием и саморазвитием, что в целом позволяет сформировать в человеке компетенции инновационной деятельности, т.е. способности к критическому мышлению, готовности к непрерывному образованию, профессиональной мобильности, умению самостоятельно выстраивать свою работу, находясь в высококонкурентной среде [6]. О. О. Моргун и Т. Е. Одаренко, говоря о самоменеджменте, выделяют умение личности принимать решения, направленные на достижение поставленных целей и задач [10]. Методом контент-анализа мы установили понятие самоменеджмента как когнитивное управление личности собой и своим развитием, основанное на самоопределении, тайм-менеджменте, самомотивации и самоконтроле.

Известно, что приоритетным компонентом изучения самоменеджмента является способность управлять личным временем, его темпоральность с точки зрения восприятия и организации времени, от чего зависит ориентация на выполнение субъектами различной деятельности.

Темпоральность в переводе с английского языка означает временность или временные особенности. Как длительность протяжённость психологического времени является предметом исследования многих учёных (М. Хайдеггер, Ж. Пиаже, Н. А. Бердяев и пр.). Согласно О. О. Андронниковой и В. И. Волоховой темпоральность характеризуется протяжённостью во времени и отличается пространственной структурностью и событийной сложностью. Д. А. Леонтьев полагал, что восприятие времени человеком происходит через его субъективное осмысление. С. Грондин рассматривает циркадные ритмы, или внутренние биологические часы, отвечающие за оценку времени, как основной механизм восприятия времени человеком. Отмечается, что точность временных решений зависит от способности синхронизировать внутренний ритм человека с внешним, предлагаемым окружающей средой [11]. Е. И. Головаха временные особенности и в целом восприятие времени определял в качестве индивидуального внутреннего плана жизни, в структуру которого включены различные события, акты, возраст, переживаемая продолжительность явлений и др. Автор использует понятие «жизненная перспектива» для представления о будущем времени и указывает, что мотивация достижения, контроль, способность к социализации способны повлиять на формирование представлений человека о будущем, что важно как для профессиональной, так и для социальной сферы жизни индивида [5]. Т. Н. Горобец выделяет межличностные контакты, влияющие на восприятие социального времени, формирование временной перспективы, социальный опыт др. [4]. Наше исследование созвучно с мнением К. А. Абульхановой, согласно которому темпоральность – это способность к организации жизни во времени, восприятие времени как потенциала для личностного развития; способность к его организации и регуляции как ключевые составляющие здоровой, гармоничной личности [1].

### Результаты исследования

Проведённое исследование доказало, что восприятие времени не имеет единого ха-

рактера для всех индивидов, человек сам устанавливает его рамки и координаты, отсюда равный фактический интервал времени может восприниматься по-разному: для кого-то как быстрый, для кого-то, наоборот, как медленный. В целом восприятие времени зависит от множества факторов: может находиться под влиянием физиологического состояния, знаний, личностных особенностей и пр., что особенно остро ощущается у молодых людей, поэтому образовательная успеваемость студентов и адаптация в открытом образовательном пространстве вуза не в последнюю очередь зависит от продуктивности временного компонента.

В условиях обучения с соблюдением социальных ограничений задача студентов в управлении учебным и внеучебным временем усложняется и требует высокого уровня самоменеджмента. На пилотном этапе исследования мы выявили, что студенты сталкиваются с целым рядом проблем, вызванных неумением чётко выстраивать цели обучения, определять приоритетность выполнения задач, грамотно планировать деятельность. Установлено, что студенты испытывают трудности при выстраивании своей индивидуальной образовательной траектории в условиях дистанционного обучения, при этом алгоритм самоменеджмента сбивается, искажается восприятие времени, особенно это касается методов планирования и распределения времени на учёбу и внеучебную деятельность. Поэтому так важно внедрять в жизнь вузов технологии, направленные на повышение уровня самоменеджмента.

Отсюда вытекает необходимость применения студентами технологии тайм-менеджмента для рациональной организации учебного и внеучебного времени и повышения эффективности ключевых его компонентов: целеполагания, планирования и самомотивации.

На формирующем этапе исследования студентам было предложено пройти самообследование темпоральных особенностей когнитивной деятельности. Цель данного этапа заключалась в изучении интуитивных представлений студентов о своём времени для составления картины временного пространства, визуализации механизмов индивидуальной темпоральной организации. Для диагностики в исследовании применялся тест «Субъективная минута», предложенный С. И. Калининым и направленный на интуитивное восприятие времени [7]. Использование данной методики помогло понять, соответствует ли физическое время субъективному его восприятию студентами, что способствует в перспективе развитию умения так распределять время, чтобы каждый индивидуально мог успевать выполнять весь объём задач в течение как короткого, так и длительного его промежутка. По результатам этого вида диагностики были выделены три группы студентов: в первой – субъективное время воспринималось студентами медленнее, чем физическое (23 человека), во второй – быстрее (18 человек), в третьей – физическое и субъективное время практически совпадало (12 человек). Исходя из полученных результатов, студентам предлагались различные техники и рекомендации, применение которых позволяет выполнять объём учебных заданий качественно и в срок.

Например, для студентов с ускоренным восприятием времени характерно наименьшее количество «накладок» в выполнении дел, так как они чаще всего выполняют работу быстрее, чем планировали ранее. При этом чётко обозначенные дедлайны являются дополнительным активизирующим фактором, помогающим повысить работоспособность, но при этом качество работы при скором её выполнении не всегда было высоким. Основываясь на понимании данной особенности восприятия времени, мы предлагали студентам по завершении работы раньше срока возвращаться к проверке для повышения её качества.

Для студентов, чьё восприятие времени замедлено, характерно постепенное, неспешное включение в работу, откладывание выполнения заданий на последний момент перед сдачей. При этом работа, которая не требует от студента спешки, с высокой долей вероятности выполняется им качественно. Как показали опросы, знание данных

личностных особенностей позволило студентам более грамотно распределять время для выполнения нескольких заданий.

В исследовании также использовался метод «Дневник на неделю», основной целью которого было определение эффективности времяпрепровождения студентов. Задачей было фиксировать всё, что делалось в течение дня на протяжении недели, а в конце – проанализировать, на что тратится больше всего времени и насколько в целом эффективно используются учебные и свободные часы.

Этот метод был направлен на выявление наиболее продуктивного времени в течение дня и определение часов наименьшей эффективности для рационального использования периодов с учётом пиков подъёма и спадов. Рефлексия на данном этапе была направлена на выяснение того, что занимает больше всего времени в течение недели, как деятельность соотносится с целями, которые студенты ставят перед собой. Так как для анализа использовался метод рефлексии, это позволило участникам исследования глубоко проработать результаты с учётом своих ценностей, текущих приоритетов и целей, а не давать социально полезные ответы, которые часто характерны для стандартизированных тестов. Метод «Дневник на неделю» позволил студентам определить «пики продуктивности» времени, в которые они наиболее работоспособны и активны, а также понять, в какое время их продуктивность понижена и с какими внешними и внутренними факторами это связано. Согласно отзывам студентов выявленные индивидуальные особенности позволили им планировать свою учебную и внеучебную деятельность таким образом, чтобы наиболее сложные и ответственные задачи приходились на время, когда когнитивные функции находятся на пике.

На заключительном этапе исследования были выявлены наиболее типичные хронофаги (поглотители времени). Для 83 % студентов типично проведение большей части свободного времени в социальных сетях и веб-серфинг; для 68 % характерна нечёткая постановка целей и, соответственно, плохое распределение приоритетов при выполнении задач; частую смену дел, отвлечение и потерю интереса при когнитивной деятельности отмечают 75 % опрошенных.

Особенно усугубилась эта ситуация при переходе на дистанционный формат обучения. 79 % студентов отмечают, что, находясь практически всё время дома, стали испытывать трудности в концентрации на учебной деятельности, т. к. появилось много отвлекающих факторов, которых не было в аудиторной обстановке, в целом снизился уровень мотивации к учебной деятельности.

Ещё одной из причин снижения качества обучения 43 % студентов называют неудобства, связанные с длительным нахождением перед экранами компьютеров и смартфонов, отмечают общую физическую усталость организма, которая мешает им погружаться в учебную деятельность. Помимо прочего, у 72 % студентов было выявлено отсутствие понимания чёткой структуры и последовательности действий в образовательной среде в новых для них условиях обучения.

Таким образом в ходе исследования был выявлен перечень наиболее типичных трудностей самоменеджмента студентов при дистанционном формате работы, активно влияющих на уровень самоорганизации, самоконтроля и мотивации студентов в условиях социальных ограничений.

С опорой на результаты проведённого исследования для студентов был разработан вариативный образовательный маршрут, учитывающий индивидуальные особенности восприятия времени и направленный на актуализацию субъективного когнитивного пространства, отвечающего запросам обучающихся, применимый как при очном, так и при дистанционном формате обучения. Важным компонентом данного этапа была регулярная письменная рефлексия студентов, которая помогла не только выявить трудности в самоменеджменте, но и определить мотивы образовательной деятельности, чётко

выстроить цели и стремления для максимальной её результативности при опоре на рационально и продуктивно распределённое время.

### Заключение

В ходе исследования определены особенности временной самоорганизации студентов в условиях дистанционного обучения. Выявлено, что характеристики обучения индивидуализированы для каждого учащегося, в связи с чем одно и то же задание зачастую требует разных временных затрат на его выполнение, несмотря на то что перечень факторов, влияющих на самоконтроль и мотивацию, для большинства реципиентов во многом был схож. Исследование помогло углубить понимание темпоральных особенностей личности и их взаимосвязи с самоменеджментом студентов, оптимизировать их временные затраты и повысить академическую эффективность. Высокий уровень саморефлексии дал возможность студентам увеличить уровень концентрации на учебной деятельности, поставить чёткие образовательные цели и сократить с 83 % до 42 % непродуктивное времяпрепровождение, а также повысить способность обучающихся к планированию своего учебного и внеучебного времени в условиях социальных ограничений.

### Заявленный вклад авторов

*Асютина О. Н.:* идея статьи, анализ литературы, разработка исследования, проведение исследования и обработка результатов, заключение и выводы, подготовка материалов статьи к публикации.

*Костюкова Т. А.:* научное руководство, идея статьи, проведение критического анализа теоретических и эмпирических материалов исследования, заключение и выводы.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

### Список литературы

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб. : Алетей, 2001. 304 с.
2. Андронникова О. О., Волохова В. И. Теоретический обзор подходов к определению темпоральной компетентности в профессиональной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С. 532–538.
3. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер: Для руководителя-практика; пер. с англ. М. : Дело, 1994. 319 с.
4. Горобец Т. Н. Индивидуальное восприятие ритмов и циклов времени в контексте их социальной обусловленности // Мир психологии. 2011. № 3 (67). 160–168 с.
5. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. М. : Смысл, 2008. 267 с.
6. Дегтерев В. А. Самоменеджмент как ключевая компетенция развития личности студента // Педагогическое образование в России. 2015. № 3. С. 64–71.
7. Зайверт Л. Ваше время – в Ваших руках; пер. с нем. М. : Экономика, 1991. 232 с.
8. Калинин С. И. Тайм-менеджмент: Практикум по управлению временем. СПб. : Речь, 2006. С. 371.
9. Майданова Т. В. Самоменеджмент как условие самореализации студентов // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 27–30.
10. Моргун О. О., Одаренко Т. Е. Роль самоменеджмента в жизни и обучении студентов // Таврический научный обозреватель. 2016. № 12 (17). С. 82–84.

11. Grondin S. Timing and time perception: a review of recent behavioral and neuroscience findings and theoretical directions // *Attention Perception & Psychophysics*. 2010. № 72 (3). Pp. 561–582. DOI:10.3758/APP.72.3.561

### References

1. Abul'khanova K. A., Berezina T. N. *Vremya lichnosti i vremya zhizni* [Personality time and life time]. Saint Petersburg, Aleteiya, 2001, 304 p. (in Russian).
2. Andronnikova O. O., Volokhova V. I. *Teoreticheskii obzor podkhodov k opredeleniyu temporal'noi kompetentnosti v professional'noi deyatelnosti* [Theoretical review of approaches to the definition of temporal competence in professional activity]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Teacher Education]. 2018, no. 52-7, pp. 532-538. (in Russian).
3. Woodcock M., Francis D. *Raskrepostchennyi menedzher: Dlya rukovoditelya-praktika; per. s angl. [Liberated manager: For the leader-practitioner/transl. from Engl.]*. Moscow, Delo Publishing House, 1994, 319 p. (in Russian).
4. Gorobets T. N. *Individual'noe vospriyatie ritmov i tsiklov vremeni v kontekste ikh sotsial'noi obuslovlennosti* [Individual perception of rhythms and time cycles in the context of their social conditioning]. *Mir psikhologii* [World of Psychology]. 2011, no. 3, pp. 160-168. (in Russian).
5. Golovakha E. I., Kronik A. A. *Psikhologicheskoe vremya lichnosti* [Psychological time of the individual]. Kiev, Publishing House Naukova Dumka, 1984, 209 p. (in Russian).
6. Degterev V. A. *Samomenedzhment kak klyuchevaya kompetentsiya razvitiya lichnosti studenta* [Self-management as a key competence of student personality development]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia.]. 2015, no. 3, pp. 64-71. (in Russian).
7. Zaivert L. *Vashe vremya – v Vashikh rukakh; per. s nem. [Your time is in your hands]*. Moscow, Ekonomika Publishers, 1991, 232 p. (in Russian).
8. Kalinin S. I. *Taim-menedzhment: Praktikum po upravleniyu vremenem. [Time management: A workshop on time management]*. Saint Petersburg, Rech Publishers, 2006, 371 p. (in Russian).
9. Majdanova T. V. *Samomenedzhment kak uslovie samorealizatsii studentov* [Self-management as a condition for self-realization of students]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical Education in Russia.]. 2013, no. 2, pp. 27-30. (in Russian).
10. Morgun O. O., Odarenko T. E. *Rol' samomenedzhmenta v zhizni i obuchenii studentov* [The role of self-management in student life and learning]. *Tavricheskiy nauchnyi obozrevatel'* [Tavrishesky Scientific Observer]. 2016, no. 12 (17), pp. 82-84. (in Russian).
11. Grondin S. Timing and time perception: a review of recent behavioral and neuroscience findings and theoretical directions // *Attention, Perception, Psychophysics*. 2010. No. 72 (3), pp. 561-582

## Actualization of Temporal Features as An Element of Self-Management of University Students in A Distance Learning Format

*Oksana N. Asyutina, Tat'yana A. Kostyukova*  
Tomsk State University, Tomsk

### **Abstract.**

**Introduction.** *The paper seeks to address the issue of student self-management in a distance learning format.*

**Materials and methods.** *The paper presents the results of a study conducted at the Faculty of Psychology of Tomsk State University. The study aims to identify the student self-management features due to the transition to a distance-learning format and determine the specifics of time management in students.*

**The literature review** *aimed to clarify the basic concepts and establish the thesaurus of the study.*

**Research results.** *The most typical difficulties of student self-management in a distance learning format have been identified, based on which a variable educational route has been developed. The route takes into account individual characteristics of time perception by students and is intended to update subjective cognitive space.*

**Conclusion.** *The paper has defined the self-management difficulties that affect the assimilation of an educational program in the context of social constraints and has presented the results of empirical research.*

**Keywords:** *self-management of students, temporality, distance learning, social constraints.*

**Оксана Николаевна  
Асютина**

*аспирант факультета психологии*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4909-447X>*

*Томский государственный  
университет*

*634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина,  
36*

*тел.: +7 (3822 )529720  
e-mail: [asyutina55@mail.ru](mailto:asyutina55@mail.ru)*

**Oksana N.  
Asyutina**

*Postgraduate at the Faculty of  
Psychology*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4909-447X>*

*Tomsk State University*

*36 Pr. Lenina, Tomsk, Russia, 634050*

*tel.: +7 (3822 )529720  
e-mail: [asyutina55@mail.ru](mailto:asyutina55@mail.ru)*

**Татьяна Анатольевна  
Костюкова**

*доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии, факультет психологии*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5999-0246>*

*Томский государственный университет*

*634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, 36*

*тел.: +7 (3822) 529720  
e-mail: [kostykova@inbox.ru](mailto:kostykova@inbox.ru)*

**Tat'yana A.  
Kostyukova**

*Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Department of General and Educational Psychology, Faculty of Psychology*

*ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5999-0246>*

*Tomsk State University*

*36 Pr. Lenina, Tomsk, Russia, 634050*

*tel.: +7 (3822) 529720  
e-mail: [kostykova@inbox.ru](mailto:kostykova@inbox.ru)*

УДК 371.4

## Эффективные инструменты организации воспитательной деятельности в новых реалиях

Г. Н. Фомицкая

Бурятский государственный университет им. Доржи Банзарова,  
г. Улан-Удэ

### Аннотация.

*Во введении* обоснованы проблемы современной воспитательной практики, актуальность совершенствования законодательства в области воспитания, поиска новых подходов и инструментов к организации воспитательной деятельности.

*Материалы и методы.* На основе использования методов теоретического и эмпирического исследования, системно-деятельностного подхода обоснованы закрепление на законодательном уровне понятия воспитания, определение цели, задач, направлений современной воспитательной работы с детьми, раскрыты эффективные инструменты организации воспитательной деятельности в региональной системе общего образования.

*Результаты:* реализован комплекс мероприятий на институциональном уровне по апробации примерной программы воспитания, созданы условия для успешной разработки и реализации рабочих программ.

*Выводы:* определены основные направления анализа результатов реализации программы воспитания, способы получения информации, критерии оценивания, ключевые вопросы, определяющие перспективы развития системы воспитания.

### Ключевые

#### слова:

воспитание, риски, направления воспитательной деятельности, примерная программа воспитания, комплекс мероприятий федерального, регионального и институционального уровней по развитию системы воспитательной работы с обучающимися.

### Для

#### цитирования:

Фомицкая Г. Н. Эффективные инструменты организации воспитательной деятельности в новых реалиях // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 139–148.

DOI: 10.32343/2409-5052-2021-15-2-139-148

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
16 мая 2021 г.

### Введение

Одним из приоритетов государственной политики является инновационное развитие образования с целью повышения его общедоступности и достижения современного качества. Реализация государственной политики, в том числе и через национальный проект «Образование», сопровождается существен-

ными изменениями в направлениях деятельности органов управления образованием на всех уровнях образования.

В настоящее время серьёзным содержательным и организационным изменениям подвержена сфера воспитания, где активно идёт обновление системы работы с детьми в соответствии с современными реалиями общественного развития.

Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» воспитание отнесено к социальной функции системы образования и определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде»[8]. Приведённое определение даёт основание утверждать, что границы процесса воспитания выходят за рамки системы образования, поскольку в данном процессе задействованы все социальные институты, ответственные за формирование личности.

Таким образом, воспитание сегодня – это постоянно меняющаяся, динамично развивающаяся система взаимодействия социальных институтов и ребёнка с целью формирования социально ценных качеств личности, необходимых для его успешной социализации и самореализации. Постоянные изменения в системе воспитания влекут за собой необходимость разработки нового содержания, что, в свою очередь, актуализирует поиск новых, эффективных форм воспитания. Это достаточно сложный процесс, который усугубляется наличием ряда проблем, существующих в воспитательной практике.

Так, в настоящее время имеется множество социальных рисков в процессе воспитания и социализации подрастающего поколения. Среди существующих рисков исследователи особо выделяют информатизацию, открывающую возможность для неограниченного доступа к информационным источникам, и неготовность детей адекватно воспринимать информацию. Существенным риском также являются проявления экстремизма, провоцирующие асоциальную активность подростков. Существуют серьёзные риски в семейном воспитании, где имеет место насилие, что порождает агрессию подростков по отношению к окружающим людям, одноклассникам, сверстникам. Риски неблагополучной окружающей социальной среды, провоцирующие приобретение детьми вредных привычек, угрожающих здоровью и др. [2].

Воспитательная работа в школе призвана способствовать формированию таких социально ценных качеств личности учащихся, которые позволяют противостоять названным рискам, отличать плохое и хорошее, красивое и некрасивое, прекрасное и безобразное. Однако формы воспитательной работы в современной школе всё больше срастаются с формами учебного процесса, копируют формы телевизионных передач, что приводит к риску недостижения ожидаемых результатов. Примером тому могут служить классные часы – уроки на разные темы, имеющие особый воспитательный контекст: «Урок мужества», «Урок мира», «Урок финансовой грамотности», «Урок цифры» и др.

Отметим, что воспитание школьников не ограничивается учебным процессом, оно выходит за рамки учебных занятий и в большей степени реализуется во внеурочной деятельности и дополнительном образовании. Законодательно закреплено, что деятельность учреждений дополнительного образования детей направлена на «формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенство-

вании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности» [8]. Отсутствие должного взаимодействия между школой и учреждением дополнительного образования в определении целеполагания и выборе ценностных ориентиров приводит к тому, что цели воспитания формируются каждым учреждением самостоятельно и не всегда пересекаются. Также достаточно сильно разнятся подходы и принципы организации воспитательной деятельности в зависимости от типа образовательного учреждения и детского объединения. Это создаёт риск разбалансированности воспитательной работы.

В последнее десятилетие в системе образования свершилось множество инноваций, поэтому педагоги с осторожностью относятся к появлению новых и не всегда психологически и профессионально готовы к их внедрению, что создаёт риск незаинтересованности педагогов в поиске и реализации новых форм воспитания.

Указанные проблемы свидетельствуют о необходимости определения единых методических и методологических подходов к реализации на региональном, муниципальном и институциональном уровнях направлений современной воспитательной работы, созданию условий для реализации воспитательной работы, отвечающей современным требованиям и соответствующей законодательно закреплённым единым подходам к определению терминов, целей и задач воспитания.

Цель нашего исследования заключалась в анализе эффективности реализации на институциональном уровне примерной программы воспитания, отражающей современные требования к организации воспитательного процесса в соответствии с едиными подходами к определению терминов, целей и задач воспитания.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Провести анализ законодательных и нормативных документов, закрепляющих единые подходы к определению терминов, целей и задач воспитания.
2. Изучить состояние проблемы в педагогической науке и практике.
3. Описать институциональный опыт реализации в регионе примерной программы воспитания, подтверждающий единство методологических и методических подходов к организации воспитательного процесса.
4. Обосновать результаты и перспективность развития направлений воспитательной работы, закреплённых в примерной программе воспитания.

### **Формы и методы**

Рассмотрим, как решаются обозначенные проблемы на современном этапе. Отметим, что в последнее десятилетие разработаны законодательные и нормативные документы, регламентирующие организацию воспитательного процесса школьников и молодёжи.

Так, в 2015 году утверждена Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, целью которой является «определение приоритетов государственной политики в области воспитания и социализации детей, основных направлений и механизмов развития институтов воспитания, формирования общественно-государственной системы воспитания детей в Российской Федерации, учитывающих интересы детей, актуальные потребности современного российского общества и государства, глобальные вызовы и условия развития страны в мировом сообществе» [10].

В Стратегии закреплены основные направления воспитательной деятельности, по сути, являющиеся ориентиром для системы образования при обновлении воспитательной работы: поддержка семейного воспитания, развитие воспитания в системе

образования, расширение воспитательных возможностей информационных ресурсов, поддержка общественных объединений, расширение государственно-частного партнёрства. Обновление воспитательной деятельности предполагается через развитие следующих направлений: гражданское и патриотическое воспитание; духовно-нравственное развитие; приобщение детей к культурному наследию; популяризация научных знаний, физическое развитие и формирование культуры здоровья; трудовое воспитание и профессиональное самоопределение; экологическое воспитание [10].

В 2017 году объявлено Десятилетие детства, в рамках которого запланирована реализация комплекса мероприятий по реализации Стратегии [9].

В Федеральном законе «О поправке к Конституции Российской Федерации», принятом путём всенародного общероссийского голосования 1 июля 2020 года, определено, что «дети являются важнейшим приоритетом государственной политики России», таким образом закреплён принцип единой системы воспитания и образования в России [7].

Вышеизложенное свидетельствует, что в настоящее время на законодательном уровне установлены единые подходы к определению терминов, целей и задач воспитания, направлений современной воспитательной работы, определяющих содержание воспитания: формирование коммуникативной и информационной компетентностей, патриотизма и гражданственности, здорового образа жизни; социализация и адаптация к условиям взрослой жизни. Одно из главных решений: воспитательная работа стала частью образовательной программы.

Вместе с тем, как справедливо отмечает И. В. Вагнер, современная ситуация характеризуется «интенсивной трансформацией феномена детства» [1], связанной с необходимостью принятия общечеловеческих ценностей, национальных традиций и обычаев и новых социокультурных норм. Такая ситуация неопределённости требует научной рефлексии, междисциплинарного подхода к исследованию сущности, закономерностей, содержания воспитания.

В педагогических исследованиях серьёзное внимание уделяется разработке методологии, содержания процесса воспитания, стартапов в организации воспитательной деятельности. Практически с конца 80-х годов прошлого столетия методологической основой системы воспитания выступали теория воспитательных систем Л. И. Новиковой, В. А. Караковского [4], Н. Л. Селивановой [11], концепция воспитания Н. Е. Щурковой [12]. При всём многообразии теорий воспитательных систем их авторы были едины во мнении, что «воспитательная система школы не должна быть замкнутой. Она должна «выходить в среду» или, по крайней мере, включать в себя часть среды» [5]. Поэтому при организации процесса воспитания необходимо учитывать не только половозрастные, индивидуальные особенности воспитанников, но и факторы окружающей среды, стремиться к расширению применения индивидуальных методов педагогического воздействия.

Совершенно очевидно, что в организации современного процесса воспитания вместе с представителями системы образования должны участвовать на основе взаимодействия и сотрудничества все государственные и общественные институты, представители бизнеса, промышленности, культуры, общественных и профессиональных объединений, родителей.

На основе обозначенных позиций организована реализация новой стратегии воспитания на федеральном, региональном, муниципальном и институциональном уровнях. Со стороны государства приняты беспрецедентные меры по ресурсному обеспечению процесса воспитания, обновлена и модернизирована материальная база учреждений дополнительного образования, создаются условия для духовно-нравственного становления детей и молодёжи в других институтах социализации. С учётом анализа существующих программ воспитания и социализации обучающихся и требований ак-

туализированного федерального государственного стандарта общего образования Министерством просвещения Российской Федерации разработана примерная программа воспитания для всех уровней общего образования, которая призвана помочь педагогам реализовать воспитательный потенциал учебного процесса для решения проблемы успешной самореализации и социализации школьников.

Примерная программа воспитания представляет собой описание системы возможных форм и способов работы с детьми, на основе которой каждая образовательная организация может разработать собственную рабочую программу воспитания [3].

Программа содержит инвариантные и вариативные модули, и это даёт возможность каждой образовательной организации выбрать направление, которое в наибольшей степени отвечает укладу организации, менталитету среды, воспитательным традициям, тем самым позволяет избежать заорганизованности и превращения серьёзного воспитательного процесса, требующего реализации индивидуального подхода, в мероприятную педагогику. Организация также имеет право добавить своё направление, например, здоровье, любовь к природе, стремление к знаниями т. д.

Для апробации примерной программы воспитания на региональном уровне было отобрано 25 пилотных школ республики. Опорными площадками для этих школ стали МАОУ «СОШ № 47 г. Улан-Удэ», МАОУ «Физико-математическая школа № 56 г. Улан-Удэ», МБОУ «Мухоршибирская СОШ № 2». На подготовительном этапе была проведена серия совещаний регионального уровня, педагоги – участники апробации прошли специальные курсы повышения квалификации, структура программы обсуждена на заседаниях предметных ассоциаций учителей. Региональным учебно-методическим объединением создана телефонная «Горячая линия» для оперативного решения возникающих проблем.

В настоящее время апробация программы прошла уже два этапа. В качестве примера рассмотрим деятельность МАОУ «СОШ № 47 г. Улан-Удэ», которая принимает участие в апробации проекта примерной программы воспитания с I этапа.

Основой методологического подхода к разработке рабочей программы воспитательной работы школы стали системно-деятельностный и компетентностный подходы.

Принцип единства цели позволил определить цель воспитания в соответствии с целью примерной программы, а именно: «обеспечение позитивной динамики развития личности школьников, которая проявляется: в усвоении ими знаний основных норм, которые общество выработало на основе этих ценностей; в развитии их позитивных отношений к этим общественным ценностям; в приобретении ими соответствующего этим ценностям опыта поведения, опыта применения сформированных знаний и отношений на практике» [3] Исходя из реальных потребностей школы *определены целевые приоритеты, соответствующие уровням образования, сформулированы основные задачи*, разработана школьная модель примерной программы, состоящая из инвариантного и вариативного блоков-модулей.

Название инвариантных и вариативных модулей определено в соответствии с примерной программой:

Инвариантный блок представлен 7 модулями: «Классное руководство», «Школьный урок», «Профорientация» «Внеурочная деятельность», «Дополнительное образование», «Работа с родителями», «Самоуправление» [3].

Вариативный блок программы включает в себя 7 модулей: «Ключевые общешкольные дела», «Детские общественные движения», «Волонтерство», «Я познаю мир», «Школа – мой дом», «Булаг. Истоки», «Растим гражданина и патриота России».

Содержание каждого модуля предусматривает сочетание коллективных и индивидуальных форм работы, взаимодействие с родителями и партнёрами. В школе созданы подсистемы педагогического поиска и руководства воспитательным процессом: методическое объединение классных руководителей (в том числе по ступеням образова-

ния), родительские комитеты классов, Совет профилактики, Совет отцов, заключены договорные отношения с Улан-Удэнским городским центром психолого-педагогического консультирования и сопровождения воспитательного процесса образовательной организации.

Важнейшей составной частью воспитательного процесса выступает воспитание патриота: формирование чувства любви к Родине, гордости за Отчизну, ответственности за её могущество, честь и независимость. Эти задачи в программе решаются через модули «Растим патриота и гражданина» и «Булаг. Истоки».

Реализация модуля «Булаг. Истоки» проходит через изучение истории и традиционной культуры народов, проживающих на территории Республики Бурятия. Основными формами воспитательной работы являются:

- проведение месячников, декад, недель бурятской, старообрядческой, эвенкийской культуры;

- участие в квест-играх, олимпиадах, конкурсах, фестивалях, форумах районного, городского, республиканского уровня;

- организация работы школьного музея;

- посещение театров, очных, виртуальных экскурсий в музеи города.

В рамках модуля реализованы проекты «Возьмёмся за руки, друзья», «Шэдитэ Сагаалган» («Волшебный Белый месяц»), «Мунгэн шурэнууд» («Серебряные бусы»). С большим удовольствием ребята приняли участие в подготовке и проведении интеллектуального конкурса «Мэргэн бодол» («Игры разума»), литературного праздника – конкурсов «Аялгата мурнууд» («Поющие стрелы») и др.

Школа носит имя народного писателя Бурятии Исаия Калистратовича Калашникова. На пришкольной территории в год 80-летия писателя установлен его бюст, создан школьный литературный музей имени писателя; стали традиционными ежегодные Республиканские (малые) детско-юношеские Калашниковские чтения. Ребята не только читают отрывки из его произведений, но и с удовольствием участвуют в инсценировках.

Многообразие форм стало возможным благодаря взаимодействию с Центрами национальных культур, зарегистрированных на территории республики; Городской библиотекой им. И. К. Калашникова, Национальной библиотекой им. М. Горького, Национальным музеем Республики Бурятия, музеем истории г. Улан-Удэ, Художественным музеем им. Ц. С. Сампилова. Такое активное сотрудничество, взаимодействие в многонациональном образовательном пространстве являются эффективными технологиями социализации детей.

В декабре 2019 г. опыт реализации программы был представлен на Всероссийской конференции по реализации Государственных приоритетов воспитания, где были обозначены проблемы внедрения программы на I этапе, определены пути их решения.

На II этапе апробации некоторые вариативные модули были изменены.

В программе были оставлены модули, которые действительно соответствуют целевым приоритетам воспитания образовательной организации и для реализации которых школы имеют соответствующую материально-техническую базу и подготовленные кадровые ресурсы. Это модули «Детские общественные объединения», «Волонтерство», «Экскурсии, экскурсии, походы», «Организация предметно-эстетической среды», «Булаг. Истоки» (этнокультурное воспитание школьников), «Растим патриота и гражданина».

В реализации модуля «Растим патриота и гражданина» активное участие принимают такие партнёры проекта, как Пограничное управление ФСБ России по Республике Бурятия, региональное отделение российской общественной организации «Боевое братство», федерация самбо в Республике Бурятия. Мероприятия модуля реализуются на всех уровнях образования. Так, на среднем уровне по параллелям созданы классы

гражданско-патриотической направленности, курируемые Пограничным управлением ФСБ России по Республике Бурятия. Активную деятельность осуществляет военно-спортивный клуб «Топаз». Реализуются проекты «Живая нить», «Памяти героев», «Я помню, я горжусь». Работает музей Боевой славы, поиском экспонатов и их описанием занимаются ученики. На музейных уроках школьники выступают в роли экскурсовода и представляют рассказ о своих экспонатах. Такая форма работы позволяет поддерживать интерес обучающихся к проводимому исследованию, а также формировать высокую мотивацию к его выполнению.

Таким образом, участие в апробации примерной программы воспитания позволила образовательной организации переосмыслить свою деятельность, определить ориентиры воспитания на основе сложившихся традиций и анализа текущей ситуации, определить эффективные инструменты и действенные механизмы реализации воспитательной работы.

Результативность программы определяется по следующим показателям:

1. Динамика личностного развития школьников каждого класса. Способом получения информации является анализ результатов выполнения планов воспитательной работы, направленный на выявление причинно-следственных связей выполнения и невыполнения планируемой деятельности, а также личностного развития воспитанников; определения задач на следующий учебный год.

2. Удовлетворённость детей, их родителей и педагогов результатами совместной деятельности. Сбор информации по показателю осуществляется через анкетирование школьников, лидеров ученического самоуправления, родителей и педагогов.

3. Качество воспитательной работы классного руководителя. Индикаторами достижения показателя выступают соответствие содержания воспитательной работы возрастным и индивидуальным особенностям воспитанников, актуальность и разнообразие форм воспитательной работы, их направленность на личностное развитие воспитанников.

4. Качество управления воспитательным процессом школы. Индикаторами достижения показателя выступают: качество планирования и организации воспитательной деятельности педагогов, сокращение количества нарушений правил поведения в школе, общественного порядка, приводов в милицию, постановок на внутришкольный учёт, а также увеличение количества участников и призёров гражданско-патриотических акций, мероприятий экологической, нравственной-эстетической направленности.

Показатели результативности программы позволяют выявить сильные и слабые стороны воспитательного процесса, наиболее действенные формы и технологии, адекватность и эффективность управленческих решений, а также обозначить круг проблем, на решение которых будет направлена воспитательная работа в течение будущего учебного года.

Вместе с тем анализ апробации показал, что для превращения программы в реальное методическое пособие школам необходимо разработать инструментарий оценки уровня воспитанности учащихся, работы классного руководителя, воспитательной деятельности учителя-предметника, а также оценки эффективности взаимодействия с социальными партнёрами.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

### Список литературы

1. Вагнер И. В. Теоретические основания развития социокультурного опыта школьников в процессе воспитания // Воспитание и социализация: развитие социальной активности детей и молодежи: сборник научных статей. М. : Институт изучения детства,

семьи и воспитания РАО, 2018. 248 с.

2. Волосовец Т. В. Стратегические приоритеты развития воспитания детей и молодежи // Воспитание и социализация: развитие социальной активности детей и молодежи : сб. науч. ст. М. : Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, 2018. С. 4–11.

3. Воспитание в современной школе: от программы к действиям. Методическое пособие / П. В. Степанов, Н. Л. Селиванова, В. В. Круглов, И. В. Степанова, И. С. Парфенова, М. Р. Мирошкина, Т. Н. Тихонова, Е. Ф. Добровольская, И. Н. Попова; под ред. П. В. Степанова. М. : ФГБНУ «ИСПО РАО», 2020. 119 с.

4. Караковский В. А. Воспитание для всех. М. : НИИ школьных технологий, 2008. 240 с.

5. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды. М. : ПЕР СЭ, 2010. 335 с.

6. О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 31 июля 2020 года № 304-ФЗ (последняя редакция). URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788> (дата обращения: 10.12.2020).

7. О совершенствовании регулирования отдельных вопросов организации и функционирования публичной власти [Электронный ресурс] : Закон Российской Федерации о поправке к Конституции Российской Федерации : одобрен Гос. Думой 11 марта 2020 года ; одобрен Советом Федерации 11 марта 2020 года. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102693962> (дата обращения: 22.06.2020).

8. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ (последняя редакция) URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 14.02.2021).

9. Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства [Электронный ресурс] : Указ Президента Российской Федерации от 29 мая 2017 года № 240 URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41954> (дата обращения: 14.09.2020).

10. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 года № 996-р // URL: <http://docs.cntd.ru/document/420277810> (дата обращения: 14.11.2020).

11. Селиванова Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике: монография. Тверь : ИПФ Виарт, 2010. 168 с.

12. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология ; 2-е изд. М. : Пед. о-во России, 2005. 255 с.

## References

1. Vagner I. V. Teoreticheskie osnovaniya razvitiya sotsiokul'turnogo opy'ta shkol'nikov v protsesse vospitaniya) [Theoretical foundations of the development of the socio-cultural experience of schoolchildren in the process of education]// *Vospitanie i sotsializatsiya: razvitiye sostial'noj aktivnosti detej i molodezhi: sb. nauch. st. Moscow: Publ. Institut izuche-niya detstva, sem'i i vospitaniya RAO* [Education and socialization: the development of social activity of children and youth: collected papers]. Moscow: Institute for the Study of Childhood, Family and Education, RAE, 2018, 248 p. (in Russian)

2. Volosovets T.V. Strategicheskie priority' razvitiya vospitaniya detej i molodezhi. [Strategic priorities for the development of the education of children and youth]// *Vospitanie i sotsializatsiya: razvitiye sotsial'noj aktivnosti detej i molodezhi* [Education and socialization: the development of social activity of children and youth: collected papers]. M.: Publ. Institut

izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya RAO [Institute for the Study of Childhood, Family and Education of RAE], 2018. pp. 4–11. (in Russian)

3. Vospitanie v sovremennoj shkole: ot programmy` k dejstviyam. Metodicheskoe posobie [Education in a modern school: from program to action. Methodological manual]/ P. V. Stepanov, N. L. Selivanova, V. V. Kruglov, I. V. Stepanova, I. S. Parfenova, M. R. Miroshkina, T. N. Tixonova, E. F. Dobrovol'skaya, I. N. Popova/ed. by P. V. Stepanov. Seriya: Primernaya programma vospitaniya [Series: Approximate Program of Education]. M.: FGBNU "ISRO RAO"[Institute of the Strategy for the Development of Education of RAE], 2020. 119 p. (in Russian)

4. Karakovskij V. A. Vospitanie dlya vseh [Education for all]. Moscow: Publ. NII shkol'ny'kh tekhnologij [Research Institute of School Technologies], 2008. 240 p. (in Russian)

5. Novikova L. I. Pedagogika vospitaniya: Izbranny'e pedagogicheskie trudy`. [Pedagogy of education: Selected pedagogical works]. Moscow: Publishing House Per Se, 2010, 335p. (in Russian)

6. O vnesenii izmenenij v Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii» po voprosam vospitaniya obuchayushchihhsya: Federal'nyj zakon ot 31 iyulya 2020 goda № 304-FZ (poslednyaya redaktsiya). [On Amendments to the Federal Law "On Education in the Russian Federation" on the education of students: Federal Law No. 304-FZ of July 31, 2020 (latest version) Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45788> (accessed: 10.12.2020).

7. O sovershenstvovanii regulirovaniya otdel'ny'kh voprosov organizatsii i funktsionirovaniya publichnoj vlasti /Konsul'tantPlyus (consultant.ru)).[On improving the regulation of certain issues of the organization and functioning of public authorities] Law of the Russian Federation on the amendment to the Constitution of the Russian Federation: approved by the State. The Duma on March 11, 2020; approved by the Federation Council on March 11, 2020. Available at: URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102693962> (accessed: 22.06.2020).

8. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii: Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 goda № 273-FZ (poslednyaya redaktsiya) [On education in the Russian Federation: Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FZ (last edition). Available at: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/). (accessed: 14.02.2021)] (in Russian)

9. Ob ob'yavlenii v Rossijskoj Federatsii Desyatiletiya detstva: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federatsii ot 29 maya 2017 goda № 240. [On the declaration of the Decade of Childhood in the Russian Federation: Decree of the President of the Russian Federation of May 29, 2017 No. 240]. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41954> (accessed 14.09.2020). (in Russian)

10. Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federatsii na period do 2025 goda: Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29 maya 2015 goda № 996-r [About the approval of the Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025: Order of the Government of the Russian Federation of May 29, 2015 No. 996-r.] Available at: <http://docs.cntd.ru/document/420277810> URL: <http://docs.cntd.ru/document/420277810>.] (accessed: 14.11.2020) (in Russian)

11. Selivanova N.L. Vospitanie v sovremennoj shkole: ot teorii k praktike. [Education in the modern school: from theory to practice: a monograph]. - Tver` : IPF Viart Publ., 2010, 168 p. (in Russian)

12. Shhukova N.E. Pedagogicheskaya tekhnologiya [Pedagogical technology]; 2-nd ed.. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii [Pedagogical Community of Russia], 2005, 255 p. (in Russian)

## Effective Tools for Organizing Educational Activities in the New Realities

**Galina N. Fomitskaya**

*Dorzhi Banzarov Buryat State University, Ulan-Ude*

**Abstract. Introduction.** *The introduction substantiates the problems of modern educational practice, the relevance of improving legislation in education, and the search for new approaches and tools for organizing educational activities.*

**Materials and methods.** *Theoretical and empirical research methods are employed to corroborate the consolidation of the concept of education at the national level; identify the goals, objectives, and directions of modern educational work with children; and reveal effective tools for organizing educational activities in the regional general education system.*

**Results.** *A set of measures has been implemented at the institutional level to test an exemplary educational program, and conditions have been created for the successful development and implementation of working programs.*

**Conclusions.** *The main lines for the analysis of the educational program implementation results, methods of obtaining information, evaluation criteria, and key issues that determine the prospects for the educational system development are determined.*

**Keywords:** *education, risks, directions of educational activity, an exemplary program of education, a set of measures at the federal, regional and institutional levels for the development of the system of educational work with students.*

**Галина Николаевна  
Фомицкая**

*доктор педагогических наук, доцент,  
кафедры общей педагогики*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0001-6989-2164](https://orcid.org/0000-0001-6989-2164)*

*Бурятский государственный  
университет им. Доржи Банзарова*

*670000, Россия, г. Улан-Удэ,  
ул. Смолина, 24а*

*тел.: +7 (3012) 297170  
e-mail: [galinaf1961@mail.ru](mailto:galinaf1961@mail.ru)*

**Galina N.  
Fomitskaya**

*Doctor of Sciences (Pedagogy),  
Associate Professor of Department of  
General Pedagogy*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0001-6989-2164](https://orcid.org/0000-0001-6989-2164)*

*Banzarov Buryat State University*

*24 A Smolina St, Ulan-Ude, Russia,  
670000*

*tel.: +7 (3012) 297170  
e-mail: [galinaf1961@mail.ru](mailto:galinaf1961@mail.ru)*

УДК 37.014

## Управление знаниями в системе менеджмента качества организации дополнительного профессионального образования

**М. А. Домбровская***Институт развития образования Иркутской области,  
г. Иркутск***Аннотация.**

**Введение.** Статья посвящена анализу системы управления знаниями в организации дополнительного профессионального образования. Актуальность и значимость статьи заключается в обосновании и построении системы управления знаниями, а также в разработке системы управления актуализацией знаний с позиций процессного подхода.

**Описание процесса управления знаниями.** В статье рассматриваются вопросы разработки и внедрения системы управления знаниями и системы управления актуализацией знаний в сфере дополнительного профессионального образования.

**Основные этапы разработки и внедрения системы управления знаниями** в Государственном автономном учреждении дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Иркутской области». Через реализацию этапов управления знаниями Институт развития образования Иркутской области обеспечит предоставление качественных услуг внешним и внутренним потребителям.

**Автоматизация управления знаниями организации.** Для эффективного управления улучшениями процессов и актуализацией знаний в Институте развития образования Иркутской области разработана и внедрена автоматизированная информационная система.

**Заключение.** Разработка, внедрение и автоматизация системы управления знаниями и их актуализация, следование предложенному алгоритму реализации процесса «Управление знаниями» позволит повысить качество процессов и процедур, осуществляемых организацией.

**Ключевые****слова:**

знания, явные знания, неявные знания, индивидуальные знания, личные знания, управление знаниями, заинтересованная сторона, процессный подход.

**Для****цитирования:**

Домбровская М. А. Управление знаниями в системе менеджмента качества организации дополнительного профессионального образования // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 149–159.

DOI: 10.32343/2409-5052-2021-15-2-149-159

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
26 мая 2021 г.

### Введение

Одним из основных активов организации являются её знания. Среди всего бесконечного массива знаний, которыми обладает организация, она должна идентифицировать те знания, которые необходимы для функционирования процессов её системы менеджмента качества и обеспечения соответствия результатов её деятельности установленным требованиям, а также управлять указанными знаниями. Отсутствует единое мнение учёных по поводу понимания термина «знания». По мнению М. К. Румизен, знания – это информация, которая способна произвести побуждающее к действиям понимание. Согласно стандарту каждая организация обладает специфичными для неё и полученными на основе собственного опыта знаниями [2, с. 4]. Знания в организации присутствуют в форме информации [8, с. 17]. Важно подчеркнуть, что знания являются персонифицированной информацией. В качестве главных особенностей знаний определены такие, как принадлежность носителю, отношение к предмету и возможность практической проверки [4, с. 15].

В новых версиях международных стандартов качества огромное значение имеет менеджмент знаний. Внедрение системы управления знаниями позволяет образовательной организации дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) путём распространения опыта повысить эффективность деятельности персонала, сократить сроки выполнения образовательных проектов в период адаптации вновь прибывших сотрудников.

Необходимо отметить, что менеджмент знаний подразумевает, прежде всего, применение современных информационных технологий.

Анализ работ П. С. Серенкова, Э. В. Попова, В. И. Аверченкова, Т. А. Гавриловой, А. Ф. Тузовского показывает, что, имеется недостаток научных и практических разработок, позволяющих организациям ДПО внедрять современные системы управления знаниями, необходимые для эффективного развития организации.

По мнению Б. З. Мильнера, управление знаниями – это, прежде всего, использование организационных механизмов, методов управления, приёмов, системы для роста конкурентных преимуществ организации [5, с. 58].

Важно понять, что создание систем управления знаниями – это сложный процесс, связанный с разработкой процессной модели и развитием человеческого капитала организации. Именно комбинирование системы человеческого капитала организации ДПО с рынком образовательных услуг и процессной моделью образует огромные конкурентные преимущества [10, с. 3].

Из вышесказанного следует, что исследования, связанные с улучшениями процессов системы менеджмента качества через создание системы управления знаниями в образовательной организации ДПО, актуальны. Поэтому целью данной работы стала разработка алгоритма управления знаниями на основе

международных стандартов качества ИСО 9000:2015 в системе менеджмента качества (далее – СМК) организации ДПО и системы управления актуализацией знаний.

Для достижения поставленной цели было сделано следующее:

1. Определена основа построения системы управления знаниями (источники, потребители).

2. В организации ДПО разработан алгоритм управления знаниями.

3. Разработана система управления актуализацией знаний.

СМК организации в данной статье стала объектом исследования. Предметом данного исследования является система управления знаниями. Основные научные положения системного анализа, теории принятия решений, теории построения систем управления знаниями использовались для выполнения и решения поставленных в исследовании задач. Гипотеза исследования заключается в том, что разработка и применение системы управления знаниями в организации ДПО позволит повысить эффективность СМК организации за счёт разработки и внедрения системы управления актуализацией знаний.

#### **Научная новизна работы**

1. Определены внешние и внутренние источники, потребители знаний в рамках СМК организации ДПО.

2. Разработан алгоритм управления знаниями при решении задач СМК организации ДПО.

3. Разработана система управления актуализацией знаний в СМК организации ДПО (на примере Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Иркутской области «Институт развития образования Иркутской области» (далее – ГАУ ДПО ИРО, институт)).

Результатом внедрения стало значительное улучшение показателей эффективности системы управления знаниями организации ДПО – ГАУ ДПО ИРО и создание системы актуализации знаний в СМК данной организации. В институте деятельность по управлению знаниями является систематической, охватывающей все процессы и процедуры института. Функционирование системы управления знаниями в ГАУ ДПО ИРО подразумевает установление и развитие необходимой инфраструктуры и культуры, а также применение логических и систематических методов идентификации, анализа, оценки, мониторинга, контроля над знаниями, присущими всем направлениям деятельности ГАУ ДПО ИРО.

#### **Описание процесса управления знаниями**

Согласно ГОСТ Р 53894-2016 «Менеджмент знаний. Термины и определения» определение знаний следующее: «Знания – объём восприятий и навыков, которые придуманы людьми» [1, с. 5]. Под управлением знаниями в организации ДПО понимаем плановое или текущее проведение отдельных мероприятий или непрерывное управление процессами для улучшения использования существующих или создания новых индивидуальных или коллективных ресурсов знаний в целях повышения конкурентоспособности предприятия. В требованиях ГОСТ Р ИСО 9001-2015 подчёркивается, что организация должна определить знания, необходимые для функционирования её процессов, а также для достижения соответствия продукции и услуг. Важно отметить, что в организации необходимо обеспечение доступности и поддержание знаний в актуальном состоянии [2, с. 6]. Далее в стандарте указано, что организация должна оценивать текущий уровень знаний и определять, каким образом получить или обеспечить доступ к дополнительным знаниям и их необходимым обновлениям. Основой знаний организации могут быть: «внутренние источники (такие, как выводы, извлечённые из неудачных или успешных проектов, сбор и обмен недокументированными знаниями и опытом, результаты улучшений процессов, продукции и услуг и др.); внешние источники (например, стандарты, научное сообщество, конференции, семинары, знания, по-

лученные от потребителей и внешних поставщиков)» [2, с. 6].

Для защиты организации от потери знаний и стимулирования организации к приобретению знаний были введены требования, относящиеся к знаниям организации [2, с. 18].

Систематический процесс идентификации, использования и передачи информации, знаний, которые люди могут создавать, совершенствовать и применять, – это управление знаниями в организации. По мнению Л. А. Трофимовой и В. В. Трофимова, управление знаниями включает в себя стимулирование прироста знаний, отбор, сохранение, классификацию, распространение знаний, обмен знаниями. Кроме того, защита, оценка знаний также входят в систему управления знаниями [7, с. 30]. При этом не рассматривается система управления актуализацией знаний. Стандарты же ISO 9001:2015 не требуют применения каких-либо конкретных действий, направленных на управление знаниями организации, или сохранение, или поддержание в рабочем состоянии документированной информации об этих знаниях, следовательно, организация может реализовать это требование любым приемлемым для себя способом.

Поэтому для организаций ДПО нами предложен алгоритм управления знаниями, представленный на рис 1. Для управления знаниями разработаны шаблоны ежегодного плана и отчёта, в которых указываются названия мероприятий, показатели эффективности, ответственные, статус выполнения.

Область управления знаниями может быть определена в следующих элементах СМК организации ДПО:

- сотрудники организации ДПО;
- документированная информация (в документированных процедурах), комплектах методической документации, отчётах и т. д.);
- процессы, происходящие в организации;
- работы и услуги организации.

Материальные и нематериальные потоки, составляющие взаимодействие между процессами СМК организации ДПО.



Рис. 1. Алгоритм процесса «Управление знаниями в организации ДПО»  
 Fig. 1. Algorithm of the process “Knowledge management in the organization of additional professional education”

Основными шагами процесса «Управление знаниями в организации ДПО» являются создание, поиск, систематизация, оценка, доступ, защита и актуализация знаний.

Система управления знаниями организации ДПО обеспечивает достижение стратегических целей организации, направленных на стабильное и эффективное удовлетворение спроса на результаты деятельности организации, в том числе:

- обеспечивает развитие процессов организации;
- обеспечивает рост капитализации организации ДПО за счёт формирования нематериальных активов;
- исключает дублирование кадрового потенциала организации;
- улучшает взаимодействие как внутри структурных подразделений, так и между различными проектными группами организации.

В первую очередь в организации ДПО рассматриваются специфические для сферы дополнительного профессионального образования знания. В организации ДПО должны быть разработаны и поддерживаться в актуальном состоянии организационно-правовые акты.

Огромное значение для эффективного развития организации имеют знания о внутренних и внешних потребителях, стейкхолдерах. Также важны знания о внешней среде организации (об изменении законов в сфере образования, о новых решениях в политической жизни на разных уровнях управления). В соответствии с изменениями внешней среды организации меняется внутренняя среда и, конечно же, процессы организации. Каждый ответственный готовит один раз в год отчёт по своему направлению в части изменений, которые происходят, и тенденций развития рынка. Высшее руководство в процессе анализа принимает данную информацию к сведению для выработки и утверждения стратегии развития организации. Для развития организации, улучшения её деятельности огромную роль играет внедрение современных информационных технологий, прежде всего, автоматизация процессов и процедур организации.

В организации ДПО ответственность за развитие информационных технологий и повышение квалификации по применению сотрудниками новых информационных технологий должна лежать на руководителе процесса «Программно-техническое обеспечение».

В организации ДПО может быть создана сетевая форма обмена знаниями между структурными подразделениями. С помощью сетевой организации знаний организация может планировать:

- получение новых для себя знаний (и неформализованных в том числе);
- обмен опытом развития СМК со стейкхолдерами (заинтересованными сторонами);
- приобретение нового подхода к анализу проблем;
- организация ДПО должна учитывать внешние и внутренние источники информации.

Ответственность за формирование списка источников может быть возложена на представителя высшего руководства по качеству.

### **Основные этапы создания и внедрения системы управления знаниями в ГАУ ДПО ИРО**

Основываясь на вышесказанном, мы провели исследования на базе ГАУ ДПО ИРО и внедрили систему управления знаниями в институте. На протяжении десяти лет в институте внедрена и успешно функционирует СМК. Необходимо отметить особо, что внедрение СМК – это сложный, длительный, многогранный и трудоёмкий процесс, включающий в себя целый комплекс работ и затрагивающий различные аспекты деятельности организации. Каждый день требования к качеству возрастают, что и определяется международным стандартом качества ИСО 9001:2015.

На протяжении развития СМК в ГАУ ДПО ИРО основной акцент ставился на удовлетворение требований потребителей. В этом направлении в институте достигнуты существенные результаты. Об этом свидетельствуют итоги внешних международных аудитов.

Управление знаниями мы рассматривали как процесс, посредством которого институт может обеспечить оказание качественной услуги, удовлетворение требований потребителей или извлечь доход из объёма знаний, находящихся в его распоряжении. Институт выделяет следующие этапы для управления знаниями:

- появление нового знания (создание знания);
- представление неявных знаний в явной форме (поиск);
- поддержание целостности данных за счёт поддержания соответствующих процессов (систематизация, классификация и категоризация знания);
- доставка знания конкретному пользователю (доступ);
- оценка знаний, их использование;
- актуализация знаний.

Ответственным за реализацию вышеуказанных процессов по управлению знаниями является руководитель структурного подразделения организации. Представитель высшего руководства по качеству несёт ответственность за подготовку планов работы и отчёты о процессе «Управление знаниями» в институте.

Наиболее популярными направлениями системы актуализации знаний в ГАУ ДПО ИРО являются:

- повышение эффективности обучения (внутрифирменное обучение);
- управление проектами – сбор новых идей;
- развитие библиотеки научно-методических разработок и электронных образовательных ресурсов;
- использование локальной сети организации (папка знаний) для постоянной актуализации базы знаний. Самообразование.

Ответственность за помещённые в систему управления конкретные знания несёт руководитель структурного подразделения.

На развитие конкурентного преимущества организации огромное влияние оказывает использование сотрудничества в области управления знаниями и развитие единого понятийного аппарата у сотрудников организации. Основными задачами для сотрудников института в целях развития процессов и процедур организации на этапе внедрения системы управления знаниями являются: автоматизация системы управления и актуализации знаний, внутрифирменное и внешнее обучение работников организации. В институте оценка эффективности процессов и процедур осуществляется через систему аудитов. Ежегодно в институте проводится аудит знаний. Ответственность за проведение аудита лежит на главном аудиторе. Результаты аудита являются основой для развития системы управления улучшениями знаний института.

Конечно же, достижение устойчивого успеха организации, повышение эффективности СМК немислимы без удовлетворения запросов не только потребителей, но и всех заинтересованных сторон. Здесь необходимо постоянно вести мониторинг и регулярно анализировать среду организации, выявлять все заинтересованные стороны, оценивать их индивидуальные потенциальные воздействия на деятельность организации, а также определять сбалансированный подход к удовлетворению их потребностей и ожиданий. При этом удовлетворение потребностей и ожиданий заинтересованных сторон способствует достижению организацией устойчивого успеха.

#### **Автоматизация управления знаниями и актуализацией знаний организации**

Учитывая вышесказанное, высшее руководство института приняло решение о разработке и внедрении автоматизированной информационной системы (АИС) управ-

ления улучшениями процессов и актуализации знаний организации. Суть функционирования системы сводится к формированию и накоплению портфеля улучшений и пожеланий от сотрудников института, дальнейшей экспертной оценке улучшений и выработке рекомендаций по актуализации знаний, процессов и по развитию СМК в целом. Действительно, не каждый сотрудник института в силу объективных и субъективных причин может непосредственно обратиться с предложением об улучшении. Благодаря тому, что система функционирует в режиме удалённого доступа, сотрудники могут изложить свои предложения на те или иные проблемы организации, актуализацию знаний, а в дальнейшем отслеживать продвижение своих предложений. В разработанной системе управления улучшениями реализована функция «Присоединиться к идее, актуализировать знания». Другими словами, предложение (предполагаемое улучшение), высказанное одним сотрудником, может быть безразлично и другим сотрудникам, и тогда они могут к ней присоединиться (аналог голосования). Если к идее присоединилось (например, по актуализации знаний) определённое количество сотрудников, то такую идею ни эксперты, ни высшее руководство не оставят без должного внимания, и, конечно же, такое улучшение (пожелание) будет рассмотрено в первую очередь. Критериями оценки знаний являются: источники знаний, доступность, актуальность знаний. По каждому критерию в процессе оценки знаний решаются вопросы развития системы управления знаниями.

Разработанная в ГАУ ДПО ИРО АИС управления улучшениями является логическим продолжением автоматизации процессов и процедур СМК, внедрённой в ГАУ ДПО ИРО.

Следует заметить, что использование АИС эффективно, если эту систему правильно и грамотно применяют [6, с. 122]. Серьёзным внутренним источником знаний являются проекты, размещённые в АИС «Управление проектами». Проекты являются знаниями как внешних, так и внутренних структурированных знаний института. По результатам управления знаниями и их актуализации проводятся конференции, форумы, внутрикорпоративное обучение. В последние годы большое количество исследований подчеркнуло важность информационных технологий (ИТ) для управления знаниями. Но неясно, как работает связь между управлением знаниями и ИТ-компетенцией [9, с. 127].

Итак, в современных условиях для эффективной реализации процесса управления знаниями работников организации необходимо активно использовать информационные системы [3, с. 175].

### Заключение

Таким образом, система управления знаниями в ГАУ ДПО ИРО, разработанная в соответствии с требованиями международного стандарта менеджмента качества ГОСТ Р ИСО 9001:2015, нормативными правовыми актами ДПО, организационно-правовыми документами института, позволила создать в институте инфраструктуру для выявления, сохранения, распространения, поиска и актуализации знаний по управлению качеством образования.

По результатам оценки эффективности деятельности организации при внедрении системы управления знаниями было выявлено, что удовлетворённость требований потребителей качеством процессов организации выросла на 10 % (было 88 % – стало 98 %), а количество незначительных несоответствий по результатам внутренних аудитов уменьшилось на 40 %. Что же касается системы управления актуализацией знаний, то по всем показателям эффективности в 2021 году, по сравнению с 2020 годом, отмечена положительная динамика (таблица 1):

- по источникам знаний – на 16,4 %;
- по доступности знаний – на 15,4 %;
- по качеству знаний – на 9,2 %.

Таблица 1  
**Результаты работы ГАУ ДПО ИРО по управлению знаниями за 2020–2021 гг.**

Table 1

**The results of the work of SAI of APE “Institute for the Development of Education of the Irkutsk Region on knowledge management in 2020-2021”**

№ п/п	Название мероприятия	Показатели эффективности						Ответственный	Статус
		Источники знаний Норматив/результат - 2020, 2021 гг.		Доступность Норматив/результат - 2020, 2021 гг.		Качество знаний (актуальность) Норматив/результат - 2020, 2021 гг.			
1.	Внутрифирменное обучение	Не менее 30 %	30 %, 55 %	Не менее 50 %	60 %, 75 %	90%	90 %, 98 %	Федорова Е. Н., начальник учебной части	+
2.	Управление проектами – сбор новых идей	Не менее 80 % в АИС	80 %, 85 %	Не менее 50 %	55 %, 75 %	Не менее 70 % по результатам экспертизы	70 %, 83 %	Домбровская М. А., ПВР по качеству	+
3	Использование научно-методических разработок и электронных образовательных ресурсов ИРО	Не менее 80 % в АИС	80 %, 84 %	Не менее 70 %	75 %, 90 %	Не менее 70 %	80 %, 90 %	Бердникова Н. Б., рук. ИБЦ	+
4	Формирование базы знаний для регулярного пересмотра стратегии компании (папка знаний для доступа всех сотрудников ИРО в локальной сети).	Не менее 30 %	30 %, 65 %	Не менее 70 %	78 %, 90 %	Не менее 85 %	87 %, 95 %	Домбровская М. А., ПВР по качеству	+
5	Самообразование	Не менее 80 %	85 %, 90 %	Не менее 70 %	75 %, 90 %	Не менее 80 %	80 %, 90 %	Руководители структурных подразделений	+

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

## Список литературы

1. ГОСТ Р 53894-2016 Менеджмент знаний. Термины и определения. М. : Стандартинформ, 2016. 19 с.
2. ГОСТ Р ИСО 9001–2015 Системы менеджмента качества. Требования – М. : Стандартинформ, 2015. 23 с.
3. Захарова Ю. Н. Управление знаниями: основы теории и практические задания: Учебное пособие. Ульяновск : УлГУ, 2016. 223 с.
4. Мариничева М. К. Управление знаниями на 100 %: Путеводитель для практиков. М. : Альпина Бизнес Букс : ОДЕОН, 2008. 314 с.
5. Мильнер Б. З. Концепция управления знаниями в современных организациях // Российский журнал менеджмента. 2003. Т. 1. № 1. С. 57–76.
6. Паникарова С. В., Власов М. В. Управление знаниями и интеллектуальным капиталом : учебное пособие. М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2015. 140 с.
7. Трофимова Л. А., Трофимов В. В. Управление знаниями: учебное пособие ; Санкт-Петербургский гос. ун-т экономики и финансов. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУЭФ, 2012. 77 с.
8. Управление знаниями. Теория и практика : учебник для бакалавриата и магистратуры / под ред. А. И. Уринцова. М. : Юрайт, 2017. 255 с.
9. King W. R., Marks P. V., McCoy S. The Most Important Issues in Knowledge Management / Communications of the ACM. 2002. Vol. 45(9). Pp. 93–97. DOI:10.1145/567498.567505
10. Nalbantian H. R., Doherty J., Guzzo R. A., Kieffer D. Play to your Strengths, Managing Your Company's Internal Labor Markets for Lasting Competitive Advantage. McGraw-Hill, New York, 2004. 274 p.

## References

1. GOST R 53894-2016 Menedzhment znaniy. Terminy i opredeleniya [Knowledge management. Terms and Definitions]. M.: Standartinform, 2016. 19 p.
2. GOST R ISO 9001–2015 Sistemy menedzhmenta kachestva. Trebovaniya [Quality management systems. Requirements]. M.: Standartinform, 2015. 23 p.
3. Zaharova YU. N. Upravlenie znaniyami: osnovy teorii i prakticheskie zadaniya: Uchebnoe posobie [Knowledge Management: Theory Basics and Practical Assignments: Textbook]. Ulianovsk: UISU. 2016. 223 p.
4. Marinicheva M. K. Upravlenie znaniyami na 100 %: Putevoditel' dlya praktikov [100% Knowledge Management: A Practitioner's Guide]. M.: Al'pina Biznes Buks: ODEON, [Alpina Business Book Publishers: ODEON]. 2008. 314 p.
5. Mil'ner B. Z. Kontseptsiya upravleniya znaniyami v sovremennykh organizatsiyakh [The concept of knowledge management in modern organizations] // Rossijskij zhurnal menedzhmenta [Russian Management Journal]. 2003. V. 1.no. 1. Pp. 57–76.
6. Panikarova S. V., Vlasov M. V. Upravlenie znaniyami i intellektual'nym kapitalom: uchebnoe posobie [Knowledge and Intellectual Capital Management: A Study Guide.]. M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federatsii, Ural. feder. un-t. Ekaterinburg [Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Ural. Federal University], Yekaterinburg: Publishing House of UrSU, 2015. 140 p.
7. Trofimova L. A., Trofimov V. V. Upravlenie znaniyami: uchebnoe posobie [Knowledge Management: A Study Guide]. Sankt-Peterburgskij gos. un-t ekonomiki i finansov [St. Petersburg State University of Economics and Finance] Sankt-Peterburg : Izd-vo SPbGUEF [St.P: Publising House of St.P SUEF], 2012. 77 p.
8. Upravlenie znaniyami. Teoriya i praktika : uchebnik dlya bakalavriata i magistratury

[Knowledge management. Theory and practice: a textbook for undergraduate and graduate programs] / ed. by A. I. Urintsov. M. : Urait Publishing, 2017. 255 p.

9. King W. R., Marks P. V., McCoy S. The Most Important Issues in Knowledge Management / Communications of the ACM. 2002. Vol. 45(9). Pp. 93–97. DOI:10.1145/567498.567505

10. Nalbantian H. R., Doherty J., Guzzo R. A., Kieffer D. Play to your Strengths, Managing Your Company's Internal Labor Markets for Lasting Competitive Advantage. McGraw-Hill, New York, 2004. 274 p.

## Knowledge Management in the Quality Management System of the Organization of Additional Professional Education

**Marina. A. Dombrovskaya**

*Institute for the Development of Education of the Irkutsk Region, Irkutsk*

**Abstract. Introduction.** *The paper presents an analysis of the knowledge management system in the organization of additional professional education. The relevance and significance of the study lie in providing grounds for and constructing a knowledge management system and developing a knowledge update management system in terms of the process approach.*

**Description of the knowledge management process.** *The paper focuses on the development and adoption of a knowledge management system and a knowledge update management system in additional professional education.*

**The main stages of development and adoption of a knowledge management system in the State Autonomous Institution of Continuing Professional Education “Institute for the Development of Education of the Irkutsk Region.”** *The Institute for the Development of Education of the Irkutsk Region will ensure quality services to external and internal consumers by implementing the knowledge management stages.*

**Organization knowledge management automation.** *The Institute for the Development of Education of the Irkutsk Region has developed and implemented an automated information system for the effective management of process improvement and knowledge update.*

**Conclusion.** *The development, implementation, and automation of the knowledge management system and knowledge update according to the proposed algorithm for the implementation of the “Knowledge Management” process will improve the quality of the processes and procedures carried out by the organization.*

**Keywords:** *knowledge, explicit knowledge, implicit knowledge, individual knowledge, personal knowledge, knowledge management, interested party, process approach.*

**Марина Анатольевна  
Домбровская**

*кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры экономики и  
управления*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0002-9476-2270](https://orcid.org/0000-0002-9476-2270)*

*Институт развития образования  
Иркутской области*

*664007, Россия, г. Иркутск,  
ул. Красноказачья, 10 А*

*тел.: +7 (3952) 500904  
e-mail: [M.Dombrovskaya@iro38.ru](mailto:M.Dombrovskaya@iro38.ru)*

**Marina A.  
Dombrovskaya**

*Candidate of Sciences (Pedagogy), As-  
sociate Professor of the Department of  
Economics and Management*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0002-9476-2270](https://orcid.org/0000-0002-9476-2270)*

*Institute of the Education Development  
of Irkutsk Region*

*10 A Krasnokazachiya St, Irkutsk,  
Russia, 664007*

*tel.: +7 (3952) 500904  
e-mail: [M.Dombrovskaya@iro38.ru](mailto:M.Dombrovskaya@iro38.ru)*

УДК 378.14

## Удовлетворённость студентов-первокурсников учебно-профессиональной деятельностью педагогического университета

О. А. Козырева

Волгоградский государственный социально-педагогический университет,  
г. Волгоград

### Аннотация.

**Введение.** В статье рассматривается вопрос изучения удовлетворённости студентов-первокурсников учебно-профессиональной деятельностью педагогического университета. Цель исследования состояла в изучении удовлетворённости студентов-первокурсников учебно-профессиональной деятельностью, осуществляемой в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» в период пандемии.

**Материалы и методы.** С помощью метода аналитического бенчмаркинга нами был выявлен дефицит исследований удовлетворённости студентов-первокурсников учебно-профессиональной деятельностью педагогического университета в период пандемии. Применялся опросник «Удовлетворённость учебной деятельностью» Л. В. Мищенко.

**Результаты исследования.** В статье представлены результаты проведённого нами эмпирического исследования. Выявлены средние значения удовлетворённости студентов-первокурсников по следующим шкалам: «удовлетворённость учебным процессом», «удовлетворённость воспитательным процессом», «удовлетворённость избранной профессией», «удовлетворённость отношениями с однокурсниками», «удовлетворённость взаимодействием с преподавателями вуза», «удовлетворённость бытом, досугом, бюджетом, состоянием здоровья». И по отдельной шкале – «Общая удовлетворённость». Результаты исследования обусловлены пандемией и кризисными условиями протекания учебно-профессиональной деятельности студентов-первокурсников. Наибольшую удовлетворённость вызывает осуществляемая вузом воспитательная работа, взаимодействие с преподавателями университета и сам процесс профессиональной подготовки, осуществляемый педагогическим университетом. Наименьшее значение из всех шкал имеет «удовлетворённость бытом, досугом, бюджетом, состоянием здоровья».

**Заключение.** Исследование демонстрирует, что учебно-профессиональная деятельность студентов-первокурсников факультета социальной и коррекционной педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» в период

пандемии носит характер положительного эмоционально-оценочного отношения. В условиях смешанного формата обучения при пандемии федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» смогло обеспечивать высокое качество процесса профессиональной подготовки будущих педагогов и их психологическое благополучие.

## Ключевые

### слова:

учебно-профессиональная деятельность, студенты, университет.

## Для

### цитирования:

Козырева О. А. Удовлетворённость студентов-первокурсников учебно-профессиональной деятельностью педагогического университета // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 160–168.

DOI: 10.32343/2409-5052-2021-15-2-160-168

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
7 февраля 2021 г.

## Введение

Проблема исследования состоит в вынужденном мгновенном изменении условий протекания учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза, обусловленном пандемией.

Актуальность обращения к тематике учебно-профессиональной деятельности первокурсников педагогического университета связана с тем, что в форсайтах образования указывается на непрекращающийся научный поиск прорывных моделей подготовки будущих бакалавров педагогики к профессиональной деятельности [11; 4]. Профессиональное образование обеспечивает развитие личности именно путём организации его учебно-профессиональной деятельности [5; 7].

Учебно-профессиональная деятельность имеет следующие характеристики: субъектность, активность, предметность, целенаправленность, осознанность, интегративность, квазипрофессиональный характер. Чем она результативнее, чем выше удовлетворённость студентов условиями её реализации и самим результатом обучения, тем эффективнее их профессиональное развитие [2; 9; 8]. Результатом, продуктом выступают «...новые знания, образованность, самореализация и саморазвитие личности» [6, с. 29]; компетенции; профессиональное становление и развитие; сформированные профессионально важные качества личности; готовность будущего педагога к деятельности, в т. ч. в условиях увеличивающейся гетерогенности.

Субъективной оценкой качеств, условий, деятельности, самого себя является удовлетворённость [1; 3, с. 555]. Это важнейший показатель продолжения осваиваемой деятельности [12], гарант устойчивой положительной динамики профессионального развития будущего педагога.

Неудовлетворённость учебно-профессиональной деятельностью имеет следствием её отчуждение. Отчуждаемыми становятся образовательные события, продукты деятельности, профессорско-преподавательский состав (ППС), однокурсники [8, с. 138].

Решение проблемы удовлетворённости первокурсников учебно-профессиональной деятельностью педагогического университета видится во внедрении смешанного формата обучения.

### Методологические подходы

Основной концептуальной рамкой исследования являются компетентностный, средовой и деятельностный подходы.

На современном этапе развития образования, безусловно, лидирующим является компетентностный подход, реализация которого определена ФГОС ВО 3++. Он позволяет иметь конкурентоспособного выпускника педагогического университета, «оснащённого» универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями; готового к профессиональной деятельности с детьми любых нозологических групп. Методология компетентностного подхода направлена на обеспечение практической направленности профессиональной подготовки, приобретение максимального успешного опыта в результате учебно-профессиональной деятельности студентов, что находит непосредственное отражение в результатах проведённого исследования.

Средовой подход. Образовательная среда университета является уникальным и эффективнейшим средством педагогического воздействия, которое целенаправленно используется в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов. Именно в образовательной среде вуза разворачивается множество образовательных событий, методических продуктов, отражающих целый спектр предикторов профессионального развития будущих педагогов. В ней находит своё отражение и проявление этос университета. Пандемия привела к серьёзнейшим изменениям образовательной среды современного вуза.

Основной чертой образовательной среды вуза в новых кризисных условиях является её инклюзивность и бесшовность, способность обеспечить психологическую безопасность, безбарьерный транзит, непрерывность образования и вовлечённость всех без исключения обучающихся, независимо от состояния их здоровья. Методология средового подхода располагает в фокусе своего внимания **опосредованное образовательной средой** вуза управление профессиональным становлением и развитием будущего педагога.

Деятельностный подход предполагает активное включение студента в учебно-профессиональную деятельность. Методология указанного подхода выстраивает процесс профессиональной подготовки студентов в вузе с постепенным нарастанием интенсивности учебно-профессиональной деятельности. Деятельностный подход характеризуется наличием двух важнейших составляющих:

1. Представление учебного материала в виде последовательности профессиональных задач, которые подлежат обязательному анализу и решению. Необходимо специально отметить, что сами типы задач чётко соответствуют видам профессиональной деятельности, содержащимся во ФГОС ВО 3++, в следующем порядке: педагогический; проектный; методический; организационно-управленческий; культурно-просветительский; сопровождения. Они определяют дидактический потенциал процесса подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности.

2. Целенаправленное формирование умений осуществлять требуемое мыслительное или практическое действие.

**Цель исследования** возникла по причине необходимости быстрой смены формата обучения будущих педагогов, обусловленной пандемией COVID-19, и состояла в изу-

чении удовлетворённости студентов-первокурсников своей учебно-профессиональной деятельностью в кризисных условиях. Исследование проводилось в 2020–2021 учебном году. Студенты обучались в смешанном формате (поточные лекции проводились дистанционно, все остальные виды учебных занятий – очно). Выборку составили 124 студента факультета социальной и коррекционной педагогики. Возрастной диапазон – от 17 до 20 лет (1 курс очного отделения).

#### Описание результатов исследования

Обработка данных опросника «Удовлетворённость учебной деятельностью» Л. В. Мищенко [10] представлена на рисунке 1.

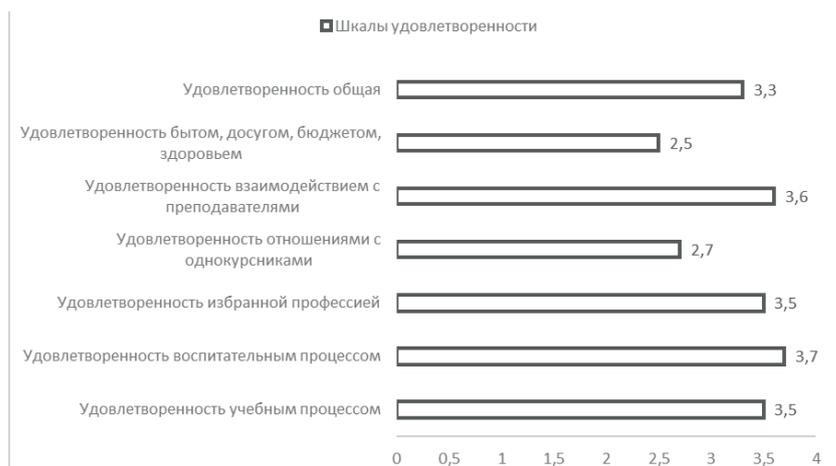


Рис. 1. Средние значения удовлетворённости учебной деятельностью студентов-первокурсников

Fig. 1. Average values of first-year students' satisfaction with the learning activity

**Удовлетворённость учебным процессом.** Среднее значение удовлетворённости по шкале «удовлетворённость учебным процессом» составляет 3,5. Особый интерес для нас представляли результаты именно этой шкалы. Для удобства мы представили их наглядно на рисунке 2.

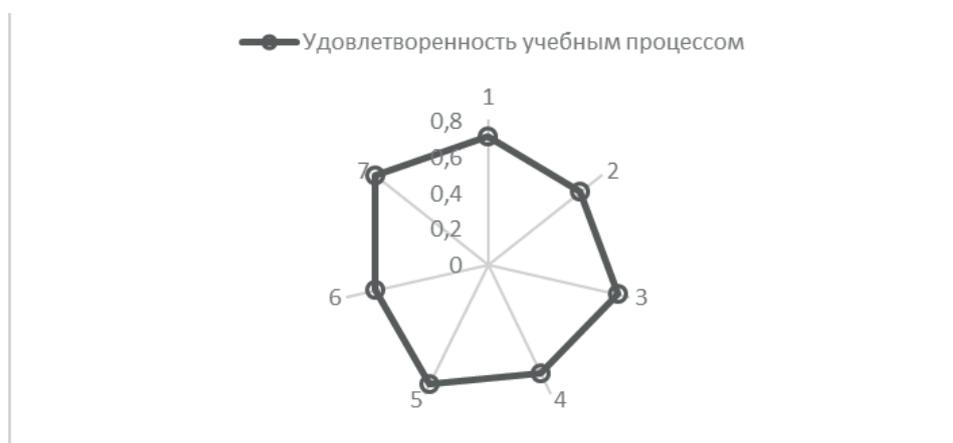


Рис. 2. Результаты по шкале «Удовлетворённость учебным процессом»

Fig. 2. Results on the scale “Satisfaction with the educational process”

70,97 % респондентов испытывают удовольствие не только от результатов обучения, но и от самого процесса профессиональной подготовки. 64,52 % первокурсников считают, что обучение в университете способствует развитию их творческого и интеллектуального потенциала; формированию профессионально важных качеств личности (72,58 %); аналитических, прогностических и конструктивных умений (66,94 %). По мнению 74,19 % исследуемых, получаемые в процессе обучения знания, умения и навыки обеспечат успешность будущей профессиональной деятельности; задаваемые преподавателями задания способствуют самообучению и развитию самостоятельности (63,71 %). 79,03 % первокурсников утверждают, что большинство преподавателей используют разнообразные методы, формы и способы обучения в сочетании с высокой методичностью.

**Удовлетворённость воспитательным процессом.** Среднее значение удовлетворённости по шкале «удовлетворённость воспитательным процессом» составляет 3,7. Это самое высокое значение из всех шкал. Как отмечают респонденты, в вузе созданы условия для личностного развития будущих педагогов (85,48 %). Мероприятия, участниками которых стали студенты-первокурсники, продемонстрировали атмосферу доброжелательности и взаимопомощи (93,55 %) и способствуют формированию профессионала с активной жизненной позицией, ориентированного на саморазвитие (90,32 %). Существенную роль в этом играет психолого-педагогическое сопровождение студентов, особая роль которого проявляется на этапе адаптации.

**Удовлетворённость избранной профессией.** Среднее значение удовлетворённости по шкале «удовлетворённость избранной профессией» составляет 3,5. Первокурсники отмечают, что им нравится их профессиональный выбор, они проявляют стойкую заинтересованность в повышении уровня своих знаний с целью стать педагогом-профессионалом (70,97 %). Профессиональная деятельность педагога, по мнению первокурсников факультета социальной и коррекционной педагогики, даёт возможность общаться с людьми, активно включаться в общественную жизнь (73,39 %), обеспечивает потребность в социальном признании и уважении общества (63,71 %), но не позволяет иметь высокую оплату труда (45,16 %). Респонденты считают свою профессию важной и способствующей развитию страны (71,77 %), а также их профессиональному развитию и самореализации (75 %).

**Удовлетворённость отношениями с однокурсниками.** При вычислении среднего значения по шкале «удовлетворённость избранной профессией» было выявлено, что удовлетворённость составляет всего 2,7. Необходимо указать, что респонденты отмечают наличие доброжелательности в общении и взаимной симпатии одноклассников (71,77 %), наличие возможности высказать собственное мнение (76,61 %). 86,29 % из них активно участвуют в принятии коллективных решений, касающихся учебно-профессиональной деятельности обучающихся в группе. В условиях пандемии личное общение обучающихся сведено к необходимому минимуму, это становится причиной следующих результатов исследования: 34,68 % респондентов не всегда имеют возможность для общения с одноклассниками, полагают, что не являются авторитетными членами своей студенческой группы (33,06 %), к мнению которых сокурсники относятся с уважением (8,06 %).

**Удовлетворённость взаимодействием с преподавателями.** Среднее значение удовлетворённости по шкале «удовлетворённость взаимодействием с преподавателями» составляет 3,6. 95,16 % респондентов демонстрируют удовлетворённость взаимодействием с преподавателями, уважительное отношение к ним, их внимательность, терпеливость и тактичность по отношению к студентам. Также 89,52 % студентов отметили, что во взаимодействии с преподавателями вуза они увидели желание последних поддержать инициативу студентов; их профессиональное становление и развитие (85,48 %). Желание вселить уверенность в каждого первокурсника; способствовать

формированию профессиональной направленности с учётом индивидуальных особенностей и образовательных потребностей отметили 82,26 % респондентов. 90,32 % – стремление ППС подобрать такие методы и приёмы обучения, которые способствуют усвоению знаний и формированию профессиональных умений. Взаимодействие с преподавателями формирует прогнозирование успешности будущей профессиональной деятельности (75,81 %), развивает стремление студентов к самообразованию (79,03 %). Необходимо отметить, что, обучаясь в условиях пандемии, респонденты особо отмечают значительное интеллектуальное напряжение (51,61 %). При этом большинство респондентов демонстрируют наличие стойкого интеллектуального удовлетворения от обучения в педагогическом университете (80,65 %).

**Удовлетворённость бытом, досугом, бюджетом, состоянием здоровья.** Среднее значение удовлетворённости по шкале «удовлетворённость бытом, досугом, бюджетом, здоровьем» составляет 2,5. Это наименьшее значение из всех шкал. Промежуточно резюмируя, считаем, что эти результаты обусловлены пандемией. Достаточными для обучения свои бытовые условия считают (70,97 %). 62,9 % респондентов имеют целесообразный обучению в вузе уклад жизни. 48,39 % первокурсников отмечают наличие трудности в рациональном распределении времени, недостаток свободного времени. В свободное время 58,87 % респондентов преимущественно пополняют запас собственных знаний, делая это самостоятельно. 47,58 % исследуемых объективно трудно общаться с одноклассниками в условиях пандемии. Бинарное значение в контексте пандемии имеют упадок сил и ухудшение состояния здоровья респондентов (44,35 %). Первокурсниками также отмечается переутомление, вялость и плохое настроение после сна (27,42 %).

**Общая удовлетворённость.** Анализируя представленные на рисунке 1 и в таблице 1 средние значения по каждой из шкал опросника, мы получили результаты, позволяющие выявить общую удовлетворённость студентов-первокурсников учебной деятельностью педагогического университета в период пандемии. Оно составляет 3,3.

### Выводы (заключение)

Глобальные тренды, существующие в современном образовании, не всегда способны оперативно решать возникающие проблемы. В таких ситуациях на помощь приходят локальные стратегии. Смешанный формат обучения студентов вуза в период пандемии оказался эффективной локальной стратегией. Это подтверждают результаты проведённого исследования удовлетворённости студентов-первокурсников учебно-профессиональной деятельностью педагогического университета. Исследование демонстрирует, что учебно-профессиональная деятельность студентов-первокурсников факультета социальной и коррекционной педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (ВГСПУ) в период пандемии имеет характер положительного эмоционально-оценочного отношения.

Наибольшую удовлетворённость вызывает воспитательная работа, взаимодействие с преподавателями и сам учебный процесс, организованный в педагогическом университете. Наименьшее значение из всех шкал показывает «удовлетворённость бытом, досугом, бюджетом, состоянием здоровья» и составляет 2,5. Необходимо также отметить наличие выявленных нами отдельных проявлений неудовлетворённости респондентов в отношениях с однокурсниками. Анализ полученных частично негативных оценок показывает, что они сфокусированы в области удовлетворённости бытом, досугом, бюджетом, состоянием здоровья и удовлетворённости отношениями с однокурсниками. Эти значения являются самыми низкими. Первое значение обусловлено закономерной для иногородних студентов вынужденной сменой места жительства. Однако оно усилено увеличением времени вынужденного нахождения в общежитии по причине

пандемии. Второе значение обусловлено необходимостью минимизировать непосредственную коммуникацию и взаимодействие.

Таким образом, в условиях смешанного формата обучения при пандемии ВГСПУ смог обеспечить удовлетворённость студентов-первокурсников учебно-профессиональной деятельностью, высокое качество учебного процесса и психологическое благополучие его участников.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

### Список литературы

1. Ангеловский А. А. Формирование конкурентоспособности студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе: монография. Челябинск : Образование, 2006. 187 с.
2. Бичева И. Б., Китов А. Г. О готовности преподавателей к инновационным преобразованиям в учебно-профессиональной деятельности // Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 6 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-gotovnosti-prepodavateley-k-innovatsionnym-preobrazovaniyam-v-uchebno-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 04.02.2021).
3. Большой психологический словарь / ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. М. : АСТ ; СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.
4. Бородаева Л. Г. Проблема духовно-нравственного воспитания студентов в социокультурных условиях современной России // Грани познания. 2012. № 3 (17). С. 24–28.
5. Буравлева Н. А. Ценностные основания в подготовке студентов к профессиональной деятельности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2019. Вып. 6 (26). С. 234–239.
6. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования: монография. М. : Логос, 2011. 287 с.
7. Клепач Ю. В., Рубцова Т. В. Особенности мотивации учебной деятельности подростков // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2019. Вып. 6 (28). С. 63–72.
8. Косырев В. Н. Отчуждение учебного труда студента // Высшее образование в России. 2009. № 11. С. 138–143.
9. Лихачева Е. А. Педагогическое стимулирование учебной деятельности как функция преподавателя современного вуза // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2020. Вып. 6 (34). С. 98–104.
10. Мищенко Л. В. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности // Вестник практической психологии образования. 2007. № 3. С. 122–128.
11. Профессиональная педагогика: учебник / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. М. : Проф. образование, 2010. 456 с.
12. Ревякина В. И. Аксиологические аспекты педагогического образования // Вестник ТГПУ. Серия: Педагогика. 2000. № 8 (24). С. 9–

### References

1. Angelovskij A.A. Formirovanie konkurentosposobnosti studentov v protsesse professionalnoj podgotovki v vuze: monografiya [Formation of students competitiveness in the process of professional training at University: monograph], Chelyabinsk: Obrazovanie [Education], 2006. 187 p. (in Russian).
2. Bicheva I. B., Kitov A. G. O gotovnosti prepodavatelej k innovatsionny`m preobrazo-

vaniyam v uchebno-professionalnoj deyatel'nosti [On the readiness of teachers for innovative transformations in educational and professional activities]. Vestnik evrazijskoj nauki [Bulletin of the Eurasian Science], 2014, no.6 (25) (in Russian). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-gotovnosti-prepodavateley-k-innovatsionnym-preobrazovaniyam-v-uchebno-professionalnoj-deyatelnosti> (accessed 08.02.2021).

3. Bolshoj psikhologicheskij slovar / sost. i obshh. red. B.Meshcheryakov, V.Zinchenko [The Big Psychological Dictionary, compiled and edited by B. Meshcheryakov, V. Zinchenko]. St.P.: PRAJM-EVROZNAK [PRIME-EUROSIGN], 2004. 672 p. (in Russian).

4. Borodaeva L. G. Problema dukhovno-nravstvennogo vospitaniya studentov v sotsio-kulturnykh usloviyakh sovremennoj Rossii [The problem of spiritual and moral education of students in the socio-cultural context of modern Russia]. Grani poznaniya [Facets of knowledge], 2012, no.3, pp. 24-28 (in Russian).

5. Buravleva N.A. Tsennostnye osnovaniya v podgotovke studentov k professionalnoj deyatel'nosti [Value bases in the preparation of students for professional activity]. Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Pedagogical Review) [Scientific and pedagogical Review (Pedagogical Review)], 2019, no.6 (28), pp. 234-239 (in Russian).

6. Verbitskij A.A., Ilyazova M.D. Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya: Monografiya [Invariants of Professionalism: Problems of Formation: Monograph], Moscow: Logos [Logos], 2011. 288 p. (in Russian).

7. Klepach Yu. V., Rubtsova T. V. Osobennosti motivatsii uchebnoj deyatel'nosti podrostkov [Value bases in the preparation of students for professional activity]. Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Pedagogical Review) [Scientific and Pedagogical Review (Pedagogical Review)], 2019, no.6 (28), pp. 63-72 (in Russian).

8. Kosyrev V.N. Otchuzhdenie uchebnogo truda studenta [Alienation of the student's educational work], Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia], 2009, no.11, pp. 138-143 (in Russian).

9. Likhacheva E. A. Pedagogicheskoe stimulirovanie uchebnoj deyatel'nosti kak funktsiya prepodavatelya sovremennogo vuza [Pedagogical stimulation of educational activity as a function of a teacher of a modern university]. Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Pedagogical Review) [Scientific and Pedagogical Review (Pedagogical Review)], 2020, no.6 (34), pp. 98-104 (in Russian).

10. Mishchenko L. V. K probleme diagnostiki otnosheniya studentov k uchebnoj deyatel'nosti [On the problem of diagnosing students' attitudes towards learning activities], Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya [Bulletin of Practical Educational Psychology], 2007, no.3, pp. 122-128 (in Russian).

11. Professionalnaya pedagogika: uchebnik, pod red. S.Ya. Batysheva, A.M. Novikova [Professional pedagogy: textbook, edited by S.Ya. Batysheva, A.M. Novikova]. Moscow: Prof. Obrazovanie [Association of Professional education], 2010. 456 p. (in Russian).

12. Revyakina V. I. Aksiologicheskie aspekty pedagogicheskogo obrazovaniya [Axiological aspects of teacher education], Vestnik TGPU. Seriya «Pedagogika» [Bulletin of TSPU. Series «Pedagogy»], 2000, no.8 (24), pp. 9-12 (in Russian).

## First-Year Students' Satisfaction with Educational and Professional Activities

**Olga A. Kozyreva**

*Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd*

**Abstract. Introduction.** *The paper focuses on the study on satisfaction of first-year students of the Pedagogical University with the educational and professional activities. The study aims to examine the satisfaction of first-year students with the educational and professional activities carried out by the Volgograd State Social and Pedagogical University (VSSPU).*

**Materials and methods.** *The method of analytical benchmarking was applied to identify a lack of studies on the satisfaction of first-year students of the Pedagogical University with the educational and professional activities during the pandemic. The questionnaire "Satisfaction with educational activities" by L. V. Mishchenko was employed.*

**The results of the study.** *The paper presents the results of empirical research. The findings indicate the average values of first-year students' satisfaction on the following scales "satisfaction with the teaching and learning process", "satisfaction with the educational process", "satisfaction with the chosen profession", "satisfaction with relationships with classmates", "satisfaction with interaction with teachers", "satisfaction with life, leisure, budget, health" and the scale "Overall satisfaction".*

**Conclusion.** *The study demonstrates that the educational and professional activity of first-year students of the Faculty of Social and Correctional Pedagogy of VSSPU during the pandemic is characterized by a positive emotional and evaluative attitude. In the context of a mixed format of education during the pandemic, the VSSPU was able to ensure the high quality of the teaching and learning process and the psychological well-being of its participants.*

**Keywords:** *educational and professional activity, students, University.*

**Ольга Анатольевна  
Козырева**

*кандидат педагогических наук,  
доцент*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0002-2537-1639](https://orcid.org/0000-0002-2537-1639)*

*Волгоградский государственный  
социально-педагогический  
университет*

*400066, Россия, г. Волгоград,  
проспект имени Ленина, 27*

*тел.: +7 (8933) 3211777  
e-mail: kozyrevaoa@mail.ru*

**Olga A.  
Kozyreva**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Associate Professor*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0002-2537-1639](https://orcid.org/0000-0002-2537-1639)*

*Volgograd State Social and  
Pedagogical University*

*2  
7 Prosp. named after V.I. Lenin,  
Volgograd, Russia, 400066*

*tel.: +7 (8933) 3211777  
e-mail: kozyrevaoa@mail.ru*

УДК 373+930

## Первые общеобразовательные школы Иркутска: историко-педагогические аспекты развития

М. В. Кузнецова

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

### Аннотация.

**Введение.** В статье освещены вопросы формирования и развития первых общеобразовательных учебных заведений Иркутска – «градской» школы и Главного народного училища, функционирующих в конце XVIII – начале XIX века. Тема развития образования в Иркутске в конце XVIII – начале XIX века представляет интерес для истории педагогики, демонстрируя формы и методы преподавания и обучения в России в их историческом аспекте, показывая своеобразие школьного дела, положение школы, учителя и ученика в сибирском городе – провинциальном центре страны. На основе имеющихся и введенных в научный оборот архивных материалов представлен количественный и социальный состав учащихся в разные периоды развития первых общеобразовательных школ города, количественный и социальный состав преподавателей, проведен сравнительный анализ развития общего образования в крупных городах Сибири и сделан вывод о лидирующем положении Иркутска. Цель исследования – освещение деятельности первых общеобразовательных школ в Иркутске как центре огромного Восточно-Сибирского региона в тесной связи с развитием народного образования в Сибири.

**Материалы и методы.** В статье используются методы сравнительного анализа исторических источников, реконструкции исторического периода.

**Результаты исследования.** Представлена деятельность первых иркутских учебных заведений в конце XVIII – начале XIX века. Отмечены следующие тенденции: улучшение качества знаний учащихся, количественный рост численности обучающихся, общее повышение образованности и грамотности иркутян. Представлены результаты деятельности школ: первые общеобразовательные учебные заведения города готовили, главным образом, служащих, чиновников, учителей, давали общие первоначальные знания. В статье указан социальный состав учащихся. Дана характеристика преподавательского состава, члены которого имели педагогическое образование; следует отметить личностный подход к описанию процесса функционирования первых общеобразовательных учебных заведений Иркутска, что позволяет наметить тенденции при изучении вопроса о формировании сибирской интеллигенции. По количественному составу учащихся среди трёх главных народных училищ, открытых в Сибири, иркутское было наиболее многочисленно, кроме того, при количественном колебании учащихся в целом здесь налицо рост численности учащихся. В статье сделан вывод о

*том, что по развитию общего образования Иркутск в конце XVIII – начале XIX века занимал первое место в Сибири. Не случайно поэтому иркутское училище первым в Сибири в 1805 году было преобразовано в гимназию и сыграло существенную роль в деле подготовки грамотных людей.*

## Ключевые

### слова:

*«градская» школа, Главное народное училище, состав учащихся и преподавателей, образование, качество знаний учащихся, программа обучения, успеваемость учеников.*

## Для

### цитирования:

*Кузнецова М. В. Первые общеобразовательные школы Иркутска: историко-педагогические аспекты развития // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 169–182.  
DOI: 10.32343/2409-5052-2021-15-2-169-182*

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
1 апреля 2021 г.

## Введение

Статья рассматривает проблемы развития первых иркутских общеобразовательных учебных заведений в конце XVIII – начале XIX века. Ставится цель: осветить их деятельность в Иркутске как центре огромного Восточно-Сибирского края в тесной связи с развитием народного образования в Сибири в целом, наметить тенденции в развитии общего образования. На основе архивных материалов представлены количественный и социальный состав учащихся в разные периоды развития, количественный и социальный состав преподавателей, педагогические методики, актуальные для того времени, а также общая картина функционирования учебных заведений, воссозданная по опубликованным и архивным материалам, извлечённым из фондов архивов Иркутска, Казани, Санкт-Петербурга.

В статье значительное внимание уделено личностям – людям, так или иначе связанным со школой, и такой подход – личностный – делает исследование более ярким, глубоким, поскольку тема развития просвещения в Иркутске в XVIII – XIX веках связана с вопросом об изучении сибирской интеллигенции. Наряду с другими факторами, влияющими на процесс образования слоя интеллигенции Сибири, такими как политическая ссылка, проезд специалистов по назначению и др., деятельность школ заняла в нём важнейшее место, т.к. учебные заведения формировали собственные, местные кадры, готовили образованных людей. Иркутск как центр губернии и один из наиболее крупных городов Сибири сосредоточил культурный потенциал, сформировал учебные заведения, оказывая тем самым существенное влияние на процесс образования сибирской интеллигенции.

Проблемы изучения общего образования в Иркутске в XVIII – начале XIX века представляют научно-практический интерес и являются актуальными с точки зрения как педагогической науки, так и сибиреведения, истории культуры, культурологии.

Уровень образованности и просвещения народа является важным показателем развития общества, его культуры. В настоящее время актуализируется проблема получения системного научного знания об образовании как сложной социальной подсистеме общества.

### **Обзор литературы**

Историография изучения и развития общего образования Иркутска конца XIX – начала XX века [4; 5; 8; 15] собрала большой фактический материал, и в этом главное её достоинство. В трудах исследователей этого периода были намечены проблемы, определены некоторые закономерности, касающиеся развития первых школ Иркутска, однако, следует отметить невысокий уровень обобщения материала. Исследованиям XX века [1; 7; 12; 13 и др.] в целом свойственно обобщение и переосмысление накопленного материала, создание монографий и коллективных обобщающих трудов по истории просвещения и образования; отличительной чертой является расширение источниковедческой базы. Неопубликованные материалы были извлечены автором из фондов Государственного архива Иркутской области (ГАИО), Российского Государственного исторического архива (РГИА), Национального архива Республики Татария (НА РТ). Архивные фонды содержат материалы об учреждении училищ, документы о состоянии учебных заведений, данные об успеваемости учащихся и тому подобные сведения, позволяющие воссоздать деятельность преподавателей, выпускников, определить значение школы для развития культурной жизни, показать картину деятельности школ, характеризовать состояние образования. Привнесение автором архивных материалов позволяет более выпукло и проблемно представить обозначенные проблемы, поднять на новый, более высокий уровень обобщения вопросы истории развития общего образования в Иркутске.

### **Материалы и методы**

В статье используются методы сравнительного анализа исторических источников, исторической реконструкции. Архивные материалы подвергнуты критическому анализу с учётом современного уровня методики исторических исследований. Представлены сравнительные данные по соотношению той или иной социальной группы среди учащихся, что позволяет использовать полученные выводы для определения проблем социализации различных городских сословий и их ориентации на определённый уровень образования. Сравнение материалов по Иркутску с данными крупных сибирских городов органично включается в постановку актуальной для исторической науки проблемы об изучении «культурных гнезд».

### **Результаты исследования**

На развитие сибирской и, в частности, иркутской школы прямое влияние оказала правительственная политика в сфере просвещения. В XVIII веке были открыты первые официальные общеобразовательные школы. В 1721 году был принят «Регламент Главному магистрату», предусматривавший создание городскими обществами «градских» школ, но он не имел обязательного действия и долгое время не выполнялся. «Градские» школы были открыты лишь в некоторых городах.

В конце XVIII века общее образование вышло на новый уровень. Правительство Екатерины II, создав специальное учреждение – Комиссию об учреждении народных училищ, – разработало Положение об образовании всесословной общеобразовательной школы двух ступеней: малых двухклассных народных училищ в уездных городах и главных четырёхклассных народных училищ в губернских городах. Управление училищами возлагалось на созданную в 1782 году Комиссию об учреждении училищ, которая в 1786 году была переименована в Главное правление училищ, а в 1802 году –

в Министерство народного просвещения. Местное управление осуществлялось губернатором, Приказами общественного призрения. Содержание, материальное обеспечение возлагались на городское общество. Были созданы программы обучения общеобразовательного характера, приняты новые методы (классно-урочная система, определение сроков приёма в школу и др.), базирующиеся на достижениях современной европейской педагогики. Основанная на сословно-классовых принципах, система школьного образования XVIII века не ставила целью просвещение широких масс народа.

Общеобразовательная школа в Сибири началась с создания трёх Главных (в Тобольске, Барнауле и Иркутске) и десяти Малых народных училищ (Тюмень, Туринск, Тара, Кузнецк, Красноярск, Енисейск, Иркутск, Верхнеудинск, Томск, Нарым). Однако, особенность Иркутска заключалась в том, что здесь общее образование началось раньше – а именно с открытия первой и единственной «градской» школы в 1781 году, которая содержалась на средства городского общества.

«Регламент Главному магистрату» 1721 года предусматривал открытие на средства городских обществ общеобразовательных «градских» школ. Вероятно, истоки создания таких школ лежали в формировании объективных условий развития общества. Например, подобные городские школы, элементарные учебные заведения, формировались ещё в средневековой Европе при поддержке бюргерства – городского «третьего сословия». Если, однако, в Европе инициатива создания принадлежала самим горожанам, то, увы, в России понимания необходимости образования было недостаточно, и школы открывались трудно. В Сибири первая и единственная такая школа появилась в Иркутске. Открытие школы было обусловлено развитием общественных отношений. Торговый, административный центр обширного края нуждался в светском образовании. Этому способствовало появление научных знаний, географические открытия, а также деятельность просвещённых администраторов, в частности губернатора Ф. Н. Клички. Франц Николаевич Кличка (Франтишек Миколаш Ксавериус) – русский военный и государственный деятель, иркутский губернатор, образованный, отличающийся деловитостью и заслуживший любовь и признание жителей Иркутска. Он содействовал развитию торговли, сельского хозяйства, горнорудного производства; по его инициативе были исследованы минеральные источники на восточном берегу Байкала – Туркинские воды. В 1782 году при содействии Ф. Н. Клички открылись городская музей и городская библиотека, вторая в России после Тулы публичная провинциальная библиотека. Понимая важность образования, 26 октября 1781 года губернатор обратился к горожанам с посланием, в котором убедительно рекомендовал собрать средства для открытия школы. «Слова, идущие от сердца, не могли не убедить иркутян в необходимости народного образования» [7, с. 216]. Единственная в Сибири (не считая Томской «градской» школы, попытка открытия которой была предпринята в 1788 году), она ставила целью дать общее, а не специальное образование (в отличие от существовавших в Иркутске навигацкой, гарнизонной школ, духовной семинарии). На расходы школы определялось 200 рублей в год от городского магистрата, из купеческих взносов выплачивалось жалование учителям.

Первоначальный состав обучающихся составлял 135 человек. В последующие годы количество обучающихся уменьшалось [18], что объясняется многими причинами: неподготовленностью общественного сознания, недостаточностью средств, необязательностью обучения (являясь всесословной, элементарная школа не была обязательной), не вполне профессиональным уровнем обучения, отсутствием педагогических кадров. Всё это приводило к утрате авторитета школы среди жителей города.

В школу поступали не имеющие никаких знаний и прошедшие первоначальное обучение: при поступлении отмечалось: «не учен», «начал катехизис», «начал

псалтырь», «начало азбуки» и др. Первоначально было открыто три класса, в которых обучали азбуке, правописанию, чтению, арифметике, счёту, пению, рисованию, а также ученики читали богослужебные книги – часослов, псалтырь. Из словесного класса переводили в письменный, затем в певческий. Определённых учебных планов, программы и методики обучения не существовало, переводили из класса в класс индивидуально, по мере усвоения курса, после сдачи экзаменов. Первоначально учителем был назначен дьякон градской Троицкой церкви Илья Сухих. Сведения об учителях достаточно скудны, известно, что за годы существования городской школы должность старшего учителя с окладом 100 рублей в год занимал бывший чиновник А. Тырков, после его ухода (на чиновничью должность – по материальным соображениям) место занял верхотурский купец Н. Ф. Шестаков, служивший ранее в компании Г. И. Шелихова; в 1789 году он был уволен за несоответствие должности. На должность младшего учителя первоначально был назначен солдат Д. Ордин (оклад 40 руб. в год), спустя некоторое время он по «невоздержанному поведению» был уволен, должность младшего учителя занял Ф. Антонов («из ссыльных»), а с 1789 года – Ф. Смирнов [4. Ф. 70. Оп. 1. Д. 1172; 8, с. 85–87]. Как видим, педагогический состав школы был неудовлетворительным, педагогического образования не имел никто, и это, конечно, отрицательно сказалось на деятельности городской школы.

Учениками школы были будущие иркутские предприниматели Прокопий Медведников, которого «обучили истолкованию христианского закона и арифметике»; Логгин Медведников, который оказался выпускником «с определением жалованья в магистрат». Выпускники школы находились на службе в государственных учреждениях города, частично выбывали «на поруки отцов», другие – «отданы обучаться латыни архиерею», «определён на службу», «отдан отцу для науки художества» и др.

Несмотря на проблемы, иркутская городская школа имела большое значение для развития образования и просвещения иркутян. Городская дума в 1788 году писала: «От училища замечаетца польза та, что выходящие ученики, умеющие читать и писать во обществе занимаютца по городovým службам с таким понятием, которое без затруднения отправлять должность их позволяет» [8, с. 87].

Первая элементарная общеобразовательная школа просуществовала 8 лет, в 1789 году с открытием Главного народного училища влилась в него с 43 учениками, а училище разместилось в помещении школы. Открывшаяся градская школа размещалась в деревянном доме купца Я. Протасова. «На собранные общественные средства на Заморской улице, вблизи Тихвинской церкви, по проекту первого губернского архитектора Александра Яковлевича Алексеева строится двухэтажное каменное здание Градской Гражданской школы» [7, с. 216]. Уже в 1782 году была переведена в специальное помещение близ Тихвинской церкви, выстроенное на средства Я. Протасова и Иркутского городского общества. Школа находилась на Амурской улице «против Воскресенской улицы». Часть дома, построенного для школы, занимала городская дума. Здесь же первоначально разместилось Главное народное училище, в 1793 году оно заняло новое здание на Амурской улице; «в 1795 году освящено место для постройки Главного народного училища, где ныне губернская гимназия». В ведомости о состоянии училищ Иркутской губернии за 1802 год читаем: Иркутское главное народное училище «находится в середине города близ Воскресенской церкви в казенном каменном здании». Позднее здесь разместилась гимназия. [12. Ф. 92. Оп. 1. Д. 3; 6, с. 218].

Открытие в 1789 году в Иркутске Главного народного училища явилось результатом правительственной политики в области образования. Училища были открыты в 41 губернии, три Главных народных училища были созданы в Сибири; одно из них – единственное в Восточной Сибири – в Иркутске. Материальное обеспечение возлагалось на городское общество. Иркутское общество подарило училищу каменный дом [15. Ф. 730. Оп. 1. Д. 124] и 500 рублей, пообещало «сверх того на

поправку сего дома и разные училищные надобности ... ежегодно вносить в Приказ общественного призрения по 200 рублей» [15. Ф. 730. Оп. 1. Д. 124]. Пожертвования поступали от купцов, которые отчисляли определённую сумму с пошлин Кяхтинской торговли. Училищу было передано богатое книгохранилище, учреждённое в 1789 году Ф. Н. Кличкой. Таким образом городское общество проявляло заботу об училище, однако материальное обеспечение было всё же недостаточным. В 1792 году иркутские купцы Киселевы представили в Приказ общественного призрения в пользу училища 1/142 долю промыслов, возвращаясь с Алеутских островов, что составило 2 101 руб. [15. Ф. 730. Оп. 1. Д. 124]. В 1792 году в училищный кабинет была принята коллекция минеральных штуфов, собранная маркшейдером Губановым в барнаульских рудниках, за которую Приказ общественного призрения в знак признательности собирателю послал 100 рублей. В 1804 году в училище был принят натуральный «кабинет» профессора Э. Лаксмана, за что вдове его было выплачено 3 тыс. руб. [15. Ф. 730. Оп. 1. Д. 124]. Таким образом училище обогатилось естественно-научным музеем.

Первые учителя Главного народного училища были присланы Комиссией училищ из Петербургской учительской семинарии: «Стефан Бельшев, родом из Вологодской епархии, священнический сын, обучавшийся словесным наукам в Вологодской семинарии, математическим же в учительской гимназии; Ермил Флоринский, Стефан Петров, Афанасий Некрасов, все родом Севской епархии, церковнослужительские также дети, обучавшиеся в Севской семинарии, а после в учительской гимназии в Петербурге» [15. Ф. 730. Оп. 1. Д. 124]. Севская епархия была учреждена в 1764 году как полусамостоятельное викариатство Московской епархии. Директором Иркутского училища генерал-губернатор определил надворного советника Ф. И. Ланганса. В 1796 году был определён «второго и рисовального класса учитель А. Гапонов, сын священника Орловской губернии, ... учился в Севской губернии, учительской семинарии» [12. Ф. 92. Оп. 1. Д. 3]. В начале XIX века учителями были определены выпускники Иркутской семинарии: «первого класса учитель и рисовального помощник П. Колодезников, сын пономаря Иркутской губернии, ... помощник учителей первого и второго классов, японский ученик П. Косыгин» [12. Ф. 92. Оп. 1. Д. 3], учитель японского языка Н. Колотыгин. Педагогический состав училища имел профессиональный уровень, главные преподаватели получили столичное образование; по социальному происхождению они представляли духовенство, и это было характерно для российских учебных заведений XVIII века.

В первый же год в Иркутском училище было открыто три класса из четырёх; в первый класс поступило 70 учеников, во второй – 22, в третий – 16, всего – 108 человек. В числе поступивших были дети Э. Лаксмана – Мартин и Афанасий, дети купцов Сибириковых, Дудоровского, Солдатова. В 1790 году в новооткрывшийся четвёртый класс поступило 12 человек, в третий класс было переведено 14 человек, во второй – 36, в первом осталось 27, поступило 26 человек. В 1802 году было переведено: из первого класса во второй – 22 ученика, из второго в третий – 18, из третьего в четвёртый – 10 человек; 42 ученика «получили награждение» при «испытании»; в 1803 году было переведено: из первого класса во второй – 22 ученика, из второго в третий – 23, из третьего в четвёртый – 14 человек; 65 учеников отличались «благодарием, прилежанием, успехами в науке» [12. Ф. 92. Оп. 1. Д. 3]. Количество учащихся было следующим (данные РГИА. Ф. 730. Оп. 1. Д. 124; НА РТ. Ф. 92. Оп. 1. Д. 124):

Таблица  
Table

Год	Количество учеников	Год	Количество учеников	Год	Количество учеников
1789	108	1794	78	1799	89

1790	115	1795	93	1800	82
1791	101	1796	108	1802	120
1792	84	1797	105	1803	147
1793	70	1798	102	1805	149

Число учащихся в разные годы было различно, в целом увеличивалось от 108 до 149 человек. Хотя в абсолютных цифрах это составило немного (по архивным данным, за 15 лет – 1 413 человек; Я. Корейша называет другую цифру: за все годы в училище обучалось 2 974 человека [15. Ф. 730. Оп. 1. Д. 124; 9, с. 40]); в конце XVIII века количество учащихся училища составило 1,2 % населения Иркутска (количество жителей города в 1790 году было 9 522 человека, количество учеников – 115 человек [3, с. 357–358; 10, с. 65]).

Программа обучения была обширна. Согласно программе Главных народных училищ, принятой Уставом 1786 года, предполагалось изучение следующих предметов: «Чтение», «Письмо», «Св. История», «Катехизис», «Чтение книги “О должностях человека и гражданина”», «Арифметика», «Русская грамматика», «Чистописание», «Рисование», «Всеобщая история», «География», «Архитектура», «Геометрия», «Механика», «Физика», «Естественная история»; факультативный курс предполагал изучение латинского и одного из «соседствующих» языков. В иркутском Главном народном училище программа выполнялась следующим образом: в 1 классе обучали чтению, письму, добронравию, христианскому закону, во 2 добавлялись арифметика, рисование, в 3 – география, российская грамматика, в 4 – геометрия, механика, естественная история, архитектура, иностранный язык. Таким образом, программа выполнялась полностью, за исключением преподавания всеобщей истории в третьем классе вместо второго. Позднее, в 1793 году, в Иркутском училище был открыт класс нотного пения, существовавший до 1799 года. В 1799 году началось преподавание немецкого, французского языков, учителем был определён лютеранский пастор И. Г. Беккер. В 1795 году иркутским купечеством было подано прошение о введении класса бухгалтерии, результат этого прошения нам неизвестен, вероятно, оно не было удовлетворено. Вместо одного «соседствующего» языка в Иркутском училище недолгое время преподавалось четыре восточных. Об этом следует сказать особо.

В проектах о народных училищах автор программ Ф. Янкович де-Мириево предполагал создание в России специального училища восточных языков, где говорилось, в том числе, о преподавании маньчжурского и китайского языков. Эти языки, а также монгольский и японский были введены в преподавание в иркутском Главном народном училище.

В 1790 году были открыты классы монгольского, китайского и маньчжурского языков. Учителем монгольского языка был определён переводчик губернского правления Федор Санжихаев, обучавший 52 ученика. Учителем маньчжурского и китайского языков был принят коллежский переводчик Алексей Парышев, «бывший для обучения сих языков в Пекине» [15. Ф. 730. Оп. 1. Д. 124], количество обучающихся составило 27 человек. В 1792 году началось обучение японскому языку, учителем был принят Николай Колотыгин, крещёный японец Синдзо. Учениками японского языка были трое воспитанников духовной семинарии, с 1796 года было принято ещё трое. За отсутствием учебников, определённой программы, из-за устного характера обучения, вечернего времени (занятия начинались после 16 часов) обучение было малоэффективным, только один человек из шести был подготовлен ко времени закрытия японского класса в 1816 году [9, с. 19]. Архивный документ сообщает такой факт: в 1816 году в японском классе было 3 человека, 2 из них обучалось более 19 лет [15. Ф. 733. Оп. 39. Д. 11]. Обучение другим восточным языкам было прекращено в 1794 году «...за трудностью и неудобопонятностью, по нехотению» [9, с. 19]. Отсутствие методики обучения

восточным языкам, программ, планов; недостаточная квалификация преподавателей отрицательным образом сказались на функционировании восточных классов, однако факт их существования является показательным и заслуживает одобрения.

Иркутское Главное народное училище являлось всесословной школой. Социальный состав учащихся определялся следующим образом: 27 % – дети дворян и чиновников, 30,5 % – дети мещан, 20 % – дети купцов, 18,2 % – дети разночинцев, 2,4 % – дети священнослужителей, 1,2 % – дети “навигационные”, 0,7 % – солдатские дети [9, с. 40]. Большинство составляли дети мещанского и купеческого сословия, которое составляло основную часть городского населения – 51,5 % [10, с. 65], а также дети дворян и чиновников – наиболее образованных слоёв общества. Разночинцы составляли значительный процент населения Иркутска – 15,6 % [10, с. 65], среди их детей было 18,2 % учащихся. Таким образом, социальный состав учащихся отражал социальную структуру городского населения: основная часть горожан (посадские, цеховые, купцы) составляли 51,5 %, среди обучающихся дети мещан и купцов имели 50,5%; затем шли разночинцы – 15,6 % населения города, их дети составляли 18,2 % учеников училища. Большое количество учащихся (27 %) имели дети дворян и чиновников; для Иркутска, как и других городов Сибири, характерно незначительное число представителей дворянского сословия, наиболее, однако образованного, чем и объясняется значительное количество среди учащихся детей дворян. Церковнослужители составляли 4,9 % населения города, их детей обучалось в училище 2,4 %, по солдатам эти цифры равны соответственно 7 % и 0,7 %. Нельзя, однако, сказать, что данные слои населения были менее образованны, так как для солдатских, церковнослужительских, навигацких детей существовали специальные учебные заведения. Желавшие дать детям общее образование имелись среди всех сословий.

За всё время существования училища полный курс окончили только 45 человек, большинство уходило раньше. Причинами этого были: нежелание учеников и родителей, непонимание необходимости обучения, нехватка средств, недостаточная оплачиваемость учителей, что сказывалось на степени заинтересованности, и их подготовленности, и, следовательно, на качестве знаний и желании учиться. Кроме того, официальному обучению создавали конкуренцию частные школы.

Класно-урочная система, экзамены, определённые сроки приёма в школу – всё говорило о новых веяниях в системе методики обучения. В основу общеобразовательной просветительской системы конца XVIII века был положен принцип универсальности, широты образования. Были разработаны специальные учебники: «Практическая геометрия» С. Назарова, «Новейшая арифметика» Н. Шмита, «Новая алгебра» А. Барсова, «Начертание всеобщей истории», «Пространное землеописание Российского государства», «Краткая российская история» и др. Учебники по гуманитарным предметам содержали связный рассказ, в них уделялось внимание причинно-следственным связям, но они отличались тенденциозностью, содержали излишне много имен, дат и пр. Методами преподавания были чтение, пересказ; рассказ учителя использовался мало, ученики должны были отвечать связно, своими словами, но имело место и «вытверживание наизусть». Учебников математики во второй половине XVIII века было издано около 100, они имели различную социальную ориентированность, содержали разные методы изложения материала.

Пройдя курс обучения в народном училище, воспитанники поступали на службу. Выпускники училища занимали должности по документационному обеспечению управления в губернских и уездных учреждениях, становились учителями или шли на службу в армию. Так, в 1791 году из духовной семинарии для приготовления в учительство поступили в училище 3 человека, один из них по окончании преподавал в Верхнеудинском малом народном училище, другой стал сначала помощником, а затем и учителем рисования в гимназии, затем учителем уездного училища. Третий ученик,

прождав 8 лет учительское место, «выбыл обратно в духовенство». К сожалению, случались и такие несообразности.

Таким образом, первые учебные заведения города, имеющие целью общее, а не профессиональное обучение, готовили, главным образом, служащих, чиновников, канцелярских работников, учителей, давали общие первоначальные знания. «Градская» школа и Главное народное училище имели всесловный характер, здесь учились дети дворян и чиновников, мещан, купцов, разночинцев, военных и духовных лиц. В первых школах учились мальчики школьного возраста, успехи их были различны, многие не оканчивали полного курса (окончивших полный курс Главного народного училища было только 3,2 % от общего количества учащихся), некоторые выбывали из школы раньше положенного срока, другие оставались учиться повторно в одном классе (например, в 1790 году около 43 % первоклассников остались для повторного обучения); очевидно, важно было получить первоначальные знания.

Однако среди тех, кто продолжал учиться, количество «хороших» учеников было значительно для того времени: например, в 1802 году успешно сдавших экзамены и награждённых было 35 %, а в 1803 году – 45 %, процент «успешных» учеников со временем возрастал. И на это были определённые причины: забота об училище со стороны городского общества, наличие библиотеки и музея при училище, квалифицированная когорта учителей. В «градской» школе педагогический состав был недостаточно удовлетворительным, что и понятно: в городе, где только открылась семинария, учителей найти было сложно; надо заметить, что в XVIII веке преподавателями могли быть люди только неподатного сословия [2, с. 163], для иркутской первой общеобразовательной школы эти правила оказались неприемлемыми. Но уже в Главном народном училище работали профессиональные учителя, выпускники Петербургской учительской семинарии – специально созданного учебного заведения для подготовки учителей народных училищ. Первоначально было 4 учителя – все выпускники учительской семинарии, позже среди педагогов были выпускники Иркутской духовной семинарии; учителя были выходцами из духовного сословия. Восточные языки преподавали носители языков или переводчики. Состав учителей менялся, однако ведущие преподаватели составили основу педагогического коллектива.

Количественный состав учащихся первых общеобразовательных школ Иркутска изменялся от 135 человек в 1781 году до 149 человек в 1805 году. 135 человек для первой общеобразовательной школы и единственной в Сибири «градской» школы – достаточно большое количество, даже, видимо, слишком большое; ко времени открытия в 1789 году Главного народного училища численность учеников сократилась до 43 человек. Число учащихся Главного народного училища в разные годы было различным, в целом же оно увеличилось со 108 до 149 человек.

Сравним количественный состав учащихся сибирских училищ. В Тобольском Главном народном училище в 1790 году обучалось 174 человека, в 1802 году – 66 человек [8, с. 91]. Имеются и такие данные: количество учеников Тобольского народного училища составило в 1790 году 165 человек, в 1796 году – 76 человек, в 1810 году – 43 человека. Количество учеников Колыванского (в Барнауле) Главного народного училища составило: в 1790 году – 94 человека, в 1794 году – 41 человек [17, с. 53]. Таким образом, среди трёх главных народных училищ, открытых в Сибири, иркутское было наиболее многочисленно, кроме того, при количественном колебании учащихся в целом здесь налицо рост численности учащихся. По развитию общего образования Иркутск в конце XVIII – начале XIX века занял первое место в Сибири. Иркутское училище первым в Сибири в 1805 году было преобразовано в гимназию, сыграв существенную роль в деле подготовки грамотных людей.

Среди училищ Казанского учебного округа Иркутское Главное народное училище занимало высокое место. В 45 училищах Казанского учебного округа к 1804 году об-

учались 2 304 человека и работали 95 учителей [11, с. 115]. В среднем на 25 обучающихся в одном училище приходился 1 преподаватель. В иркутском Главном народном училище обучались 149 учеников и работали 6 преподавателей, и оно одним из первых было преобразовано в гимназию.

### Заключение

Выводы по составу учащихся могут быть следующими. Число учащихся иркутской общеобразовательной школы, изменяясь в разные годы, в целом имело тенденцию к увеличению. Следует отметить количественный рост числа учащихся, прирост обучающегося населения, общее повышение образованности и грамотности иркутян, улучшение качества знаний учащихся. В XVIII веке большинство обучающихся были детьми мещан (30,5 %), чиновников (27 %), купцов (20 %), разночинцев (18,2 %), что отражало социальную структуру городского населения. Первая в городе «градская» школа, созданная на средства горожан, не имела стабильного финансирования, профессиональных преподавателей, единой методики обучения. Однако вскоре образованное Главное народное училище, став проводником государственной политики в области общего образования, решило проблемы своей предшественницы, получив финансирование, разработанную методику преподавания и обучения и профессиональные учительские кадры.

Школа – один из важнейших способов социализации личности. Развитие образования является основой культурного прогресса общества. В настоящее время актуализируется проблема получения системного научного знания об образовании как сложной социальной подсистеме общества.

Полученные автором результаты могут быть использованы при решении вопросов формирования педагогических кадров, создания новых учебных заведений, развития социального партнёрства государственных, коммерческих и общественных структур в деле развития народного образования. Социальные характеристики учащихся позволят в дальнейшем изучении использовать полученные выводы для определения образа жизни и проблем социализации различных городских сословий и их ориентации на определённый уровень образования. В конечном итоге это вопрос (связанный с социальной динамикой и социальной структурой общества в целом) его качественной характеристики.

Проблемы развития образования и просвещения в Иркутске в конце XVIII – начале XIX века вписаны в широкие темы образа жизни горожан, роли письменной культуры в мировоззрении сибиряков и др. В условиях прошлых времён, когда отсутствовали современные средства информации, образованность человека, умение читать, письменная культура играли важную роль в деле передачи информации. Школа была центром грамотности, центром получения образования. Умение читать давало возможность сибиряку находиться на современном ему уровне знаний и информированности, и это было важно для такой отдалённой провинции, как Восточная Сибирь. Понимание закономерностей развития образования и просвещения может способствовать выработке более взвешенной и продуманной политики в области народного образования на современном этапе.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

### Список литературы

1. Андреев В. И. Из истории развития школ Иркутска // Вопросы организации работы студентов в школе. Иркутск, 1961. С. 80–92.

2. Булгакова Л. А. Состав и положение преподавателей в России второй четверти XIX века // Государственные учреждения и классовые отношения в отечественной истории. Л. : Институт истории СССР, 1980. С. 163–185.
3. Географическо-статистический словарь Российской империи / П. Семенов. СПб. : Типография Безобразова В., 1865. В 4 т. Т. 2. 898 с.
4. Государственный архив Иркутской области.
5. Иркутск : Его место и значение в истории и культурном развитии Восточной Сибири : очерк / В. П. Сукачев. М. тип. т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1891. 268 с.
6. Иркутская летопись / П. Пежемский, В. Кротов. Иркутск, паровая типография И. П. Казанцева, 1911–1914. 418 с.
7. Иркутские повествования. 1661–1917 годы. В 2 т. Т. 2 / авт.-сост. А. К. Чернигов. Иркутск : Отгиск, 2003. 432 с.
8. Копылов А. Н. Очерки культурной жизни Сибири. XVII – начала XIX века. Новосибирск, 1974. 251 с.
9. Корейша Я. А. Исторический очерк Иркутского Главного народного училища (1789–1805) // Памятная книжка Иркутской губернии. Иркутск, 1911. 78 с.
10. Кудрявцев Ф. А., Вендрих Г. А. Иркутск. Очерки по истории города. Иркутск : Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1971. 371 с.
11. Михайлова С. М. Роль Казанского университета в просвещении народов Сибири // Советская педагогика. 1986. № 1. С. 115–120.
12. Национальный архив Республики Татарстан.
13. Оглезнева Г. В., Семенова Л. А. Народное образование // Иркутский край. Четыре века: История Иркутской губернии (области) XVII–XXI : монография. Иркутск : ВостСибкнига, 2012. С. 197–212.
14. Панчуков А. П. История начальной и средней школы Восточной Сибири. Улан-Удэ : Бурят. кн. изд-во, 1959. 512 с.
15. Российский государственный исторический архив.
16. Словцов П. А. Историческое обозрение Сибири. М. : тип. А. Семена, при Медико-хирург. акад., 1838. Т. 1. 326 с.; СПб. : тип. К. Крайя, 1844. Т. 2. 369 с.
17. Шамахов Ф. Ф. Первые школы в Западной Сибири // Учен. зап. Томск. гос. пед. ин-та. 1949. Т. 7. С. 40–67.
18. Юрцовский Н. С. Очерки по истории просвещения в Сибири. Ново-Николаевск : Сиб. обл. кн. изд-во, 1923. 246 с.

### References

1. Andreev V. I. Iz istorii razvitiya shkol Irkutska [From the history of the development of schools in Irkutsk] // Voprosy organizatsii raboty studentov v shkole [Questions about the organization of students' work at school]. Irkutsk, 1961. pp. 80–92.
2. Bulgakova L. A. Sostav i polozhenie prepodavatelei v Rossii vtoroi chetverti XIX veka [Structure and status of teachers in Russia in the second quarter of the XIX century] // Gosudarstvennye uchrezhdeniya i klassovye otnosheniya v otechestvennoi istorii [State institutions and class relations in Russian history]. L.: Institut istorii SSSR, 1980. pp. 163–185.
3. Geograficheskoe-statisticheskii slovar' Rossiiskoi imperii [Geographical and statistical dictionary of the Russian Empire] / P. Semenov. SPb.: Tipografiya Bezobrazova V., 1865. In 4 volumes. V. 2. 898 p.
4. Gosudarstvennyi arkhiv Irkutskoii oblasti [State Archive of the Irkutsk Region].
5. Irkutsk: Ego mesto i znachenie v istorii i kul'turnom razvitii Vostochnoi Sibiri: ocherk / V. P. Sukhachev. [Irkutsk: Its place and significance in the history and cultural development of Eastern Siberia: an essay] M. I. N. Trpogahy of Kushnerev i K°, 1891. 268 p.
6. Irkutskaya letopis' / P. Pezhemskii, V. Krotov [Irkutsk Chronicle] Irkutsk, parovaya

tipografiya I. P. Kazantseva, 1911–1914. 418 p.

7. Irkutskie povestvovaniya. 1661–1917 gody. V. 2 t. T.2 / avt.-sost. A. K. Chernigov [Irkutsk narratives. 1661-1917. In 2 vols., Vol. 2 / compiled by A. K. Chernihiv]. Irkutsk: Ottisk, 2003. 432 p.

8. Kopylov A. N. Ocherki kul'turnoi zhizni Sibiri. XVII – nachala XIX veka [Essays on the cultural life of Siberia. XVII-early XIX century]. Novosibirsk, 1974. 251 p.

9. Koreisha YA. A. Istoricheskii ocherk Irkutskogo Glavnogo narodnogo uchilishcha (1789–1805) [Historical sketch of Irkutsk Main National School (1789-1805)] // Pamyatnaya knizhka Irkutskoi guberniyi [Memorial book of the Irkutsk governorate]. Irkutsk, 1911. 78 p.

10. Kudryavtsev F. A., Vendrikh G. A. Irkutsk. Ocherki po istorii goroda [Irkutsk. Essays on the history of the city]. Irkutsk: Vost.-Sib. kn. izd-vo [East-Siberian Book Publishing House], 1971. 371 p.

11. Mikhailova S. M. Rol' Kazanskogo universiteta v prosveshchenii narodov Sibiri [The role of Kazan University in the education of the peoples of Siberia] // Sovetskaya pedagogika [Soviet pedagogy]. 1986. No.1. pp. 115–120.

12. Natsional'nyi arkhiv Respubliki Tatarstan [National Archive of the Republic of Tatarstan].

13. Oglezneva G. V., Semenova L. A. Narodnoe obrazovanie [Public education] // Irkutskii krai. Chetyre veka: Istoriya Irkutskoi gubernii (oblasti) XVII–XXI: monografiya [Irkutsk Region. Four Centuries: The History of the Irkutsk Governorate (region) XVII-XXI: monograph]. Irkutsk: VostSibkniga [VOSTSIBKNIGA Publishers] 2012. pp. 197–212.

14. Panchukov A. P. Istoriya nachal'noi i srednei shkoly Vostochnoi Sibiri [History of primary and secondary schools in Eastern Siberia]. Ulan-Ude: Buryat. kn. izd-vo [Buryat Book Publishing House], 1959. 512 p.

15. Rossiiskii gosudarstvennyi istoricheskii arkhiv [Russian State Historical Archive].

16. Slovtsov P. A. Istoricheskoe obozrenie Sibiri [Historical review of Siberia]. M.: tip. A. Semena, pri Mediko-khirurg. akad. [Typography of A. Semen at Medical-Surgery Academy], 1838. V. 1. 326 p. SPb.: tip. K. Kraiya [Typography of Krai], 1844. V. 2. 369 p.

17. Shamakhov F. F. Pervye shkoly v Zapadnoi Siberia [The first schools in Western Siberia] // Uchen. zap. Tomsk. gos. ped. in-ta [Scientific Notes of Tomsk State Pedagogical Institute]. 1949. V. 7. pp. 40–67.

18. Yurtsovskii N. S. Ocherki po istorii prosveshcheniya v Sibiri [Essays on the History of the Enlightenment in Siberia]. Novo-Nikolaevsk: Sib. obl. kn. izd-vo [Siberian Regional Book Publishing House], 1923. 246 p.

## The First Comprehensive Schools of Irkutsk: Historical and Pedagogical Aspects of Development

**Marina V. Kuznetsova**

*Irkutsk State University, Irkutsk*

**Abstract. Introduction.** *The paper addresses the issues of the establishment and development of the first general educational institutions in Irkutsk. These are the City (“Gradsкая” in old Russian) School and the Main National School that functioned in the late XVIII – early XIX centuries. The topic of the education development in Irkutsk in this period is of interest to the history of pedagogy, as it demonstrates the forms and methods of teaching and learning in Russia in their historical aspect, shows the uniqueness of school work, the position of the school, teacher, and student in a Siberian city-the provincial center of the country. Based on the available archival materials and those made available for the scientific use, the quantitative and social structure of students in different periods of the development of the city first comprehensive schools, the quantitative and social structure of teachers are presented, a comparative analysis of the development of general education in large cities of Siberia is carried out, and a conclusion is made about the leading position of Irkutsk. The study aims to cast light on the activities of the first general education schools in Irkutsk as the center of the vast East Siberian region in close connection with the development of public education in Siberia.*

**Materials and methods.** *The study relies on the comparative analysis of historical sources and reconstruction of the historical period.*

**The results of the study.** *The activity of the first Irkutsk educational institutions in the late XVIII – early XIX centuries is presented. The following trends are to be emphasized: the improvement in the quality of student knowledge, quantitative growth in the number of students, general enhancement of the education and literacy in Irkutsk residents. The results of the schools’ activities are presented. The first educational institutions of the city prepared, mainly, employees, officials, teachers, and gave general basic knowledge. The paper indicates the social structure of students. The teaching staff, who had a pedagogical education, is characterized. It is worth noting that the personal approach is applied to describe the process of functioning of the first general educational institutions in Irkutsk, which allows us to outline the trends in the study on the emergence of the Siberian intelligentsia. In terms of the number of students in the three main public schools opened in Siberia, Irkutsk had the highest. Furthermore, despite the quantitative fluctuation in students in general, their number grew. The paper concludes that the development of public education in Irkutsk in the late XVIII – early XIX centuries ranked first in Siberia. Therefore, it is no mere chance that Irkutsk school was the first in Siberia in 1805 to be transformed into a gymnasium, playing a significant role in training literate people.*

**Keywords:** *City (“Gradsкая” in old Russian) school, the Main National School, the composition of students and teachers, education, the quality of student knowledge, the training program, student performance.*



**Марина Валерьевна  
Кузнецова**

*кандидат исторических наук,  
доцент*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0001-6672-4309](https://orcid.org/0000-0001-6672-4309)*

*Иркутский государственный  
университет*

*664003, г. Иркутск, ул. К. Маркса, 1*

*тел.: +7 (3952) 426417  
e-mail: mv39@yandex.ru*

**Marina V.  
Kuznetsova**

*Candidate of Sciences (History), Associate  
Professor*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0001-6672-4309](https://orcid.org/0000-0001-6672-4309)*

*Irkutsk State University*

*1 K. Marks St, Irkutsk, Russia, 664003*

*tel.: +7 (3952) 426417  
e-mail: mv39@yandex.ru*

УДК 318.147

## Ресурсы технологии лонгрид в литературном образовании

И. В. Сосновская, И. З. Сосновский

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

### Аннотация.

**Введение.** В статье исследуется проблема обновления инструментария литературного образования в аспекте новой технологии лонгрид. Цель статьи – обосновать применение данной технологии в литературном образовании с целью аргументации того, что с классикой сегодня можно работать интересно и эффективно; проанализировать развивающие и мотивационные ресурсы данной технологии.

**Материалы и методы.** Исследование опиралось на междисциплинарный подход в обучении и было направлено на обновление технологической оснащённости образовательного процесса. В качестве нового инструментария рассматривалась технология лонгрид, применяемая в журналистских практиках. С целью обоснования её применения в литературном образовании было проведено анкетирование школьников и студентов, анализ и систематизация результатов которого доказали верность предположений авторов. Исследование проводилось в школах г. Иркутска и на гуманитарно-эстетическом отделении Педагогического института федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет».

**Результаты:** осуществлён анализ научной литературы, выявлены характерные черты современной социокультурной ситуации, обуславливающие специфику восприятия и мышления современных школьников. Описаны развивающие ресурсы и проблемные аспекты применения технологии лонгрид в литературном образовании, раскрыты резервы данной технологии для читательского и творческого развития, обозначены спорные моменты применения технологии, показана специфика применения лонгрида на разных этапах литературного образования.

**В заключение** авторы делают вывод, что при условии понимания, как, при каких условиях и к каким произведениям можно применять лонгрид, эта технология, бесспорно, может способствовать вовлечению в чтение и сотворчество. Для современного учителя стремление осваивать новые информационные технологии является требованием времени и открывает перспективы для собственного профессионального развития.

### Ключевые

#### слова:

цифровизация, медиaprостранство, коммуникация, технология, креолизованный текст, лонгрид, мультимедийные элементы, монтаж, разметка текста, интерпретация.

Для

**цитирования:**

*Сосновская И. В., Сосновский И. З.* Ресурсы технологии лонгрид в литературном образовании // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 183–197.

DOI: 10.32343/2409-5052-2021-15-2-183-197

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
13 февраля 2021 г.

### Введение

Сложившаяся в контексте глобального расширения медиапространства ситуация сформировала в литературном образовании ряд проблем, которые нуждаются в научном и методическом осмыслении. Под воздействием массовой цифровизации и интеграции трансмедиа изменилось восприятие и мышление современного школьника, иначе сегодня читающего и воспринимающего художественный текст, в том числе и классический. Иммерсивность и интерактивность цифровой среды, в которую активно встраивается современный школьник, конвергенция разных видов текстов, динамическая коммуникация с использованием разных каналов, платформ и сетевых ресурсов, отказ от линейных текстовых структур, большое количество игровых техник и технологий, преобладание визуализации и креолизации по сравнению с вербальным контентом – всё это уже заставляет нас искать новые способы, формы и практики чтения, устанавливать адекватные отношения с цифровым поколением, моделировать процесс организации и содержания литературного образования в соответствии с вызовами времени.

По словам Ю. М. Лотмана, «...карта науки перекраивается...» [6, с. 98], и методике обучения литературе ещё предстоит осознать и описать в научных категориях те технические способы, варианты и подходы к изучению художественных произведений, которые уже предпринимаются творческими учителями-практиками с целью мотивации к чтению классики и сохранению литературы как учебного предмета. «Принимая во внимание субъектность ученика, словесники придумывают и разрабатывают разные пути вхождения в художественное произведение. С одной стороны, ученикам предлагается целый спектр возможностей для погружения в текст, с другой – по мере освоения то одной, то другой возможности школьник выбирает ту, которая ему адекватнее. Сам факт выбора – это создание условий для методически грамотного сопровождения процесса чтения и изучения произведения» [11, с. 11].

Сегодня меняется не только наше отношение к методологии, объёму и содержанию литературного образования, но и отношение к тексту как к таковому, к инструментарию его анализа на уроке, к границам и вектору интерпретации. Цель статьи – обосновать теоретически и методически возможность применения в процессе изучения больших эпических произведений технологии лонгрид [1; 2; 3; 4; 9; 14] с целью аргументации того, что с классикой работать сегодня можно интересно и эффективно.

### Материалы и методы

Насколько наши рассуждения соотносятся с запросами современных школьников и методикой работы на уроке литературы учителей-словесников сегодня, показало следующее исследование.

Анкетирование проводилось среди учащихся десятых и одиннадцатых классов школ г. Иркутска и среди студентов специальности «Русский язык и литература» Педагогического института федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет». В нём приняли участие 120 учащихся и 78 студентов второго курса педагогического направления подготовки. Учащимся школ были предложены следующие вопросы:

1. Читали ли вы большое по объёму произведение за последний год? Назовите его.
2. Если вы не читаете большие классические произведения, объясните, почему:
  - a. Скучно
  - b. Нет времени
  - c. Не понимаю
  - d. Неинтересные уроки
  - e. Предпочитаю фильм
  - f. Предпочитаю короткий пересказ.
3. Какими должны быть уроки по изучению большого произведения, чтобы вы захотели его прочитать:
  - a. Увлекательными по теме
  - b. Дискуссионными
  - c. Включающими разные творческие виды деятельности
  - d. Просмотр фильма по этому произведению
  - e. Укажите свой вариант...
4. Если вас заинтересовало произведение, то в первую очередь вы захотите:
  - a. Прочитать книгу
  - b. Прослушать аудиокнигу
  - c. Посмотреть фильм/сериал
  - d. Ознакомиться с отзывами
  - e. Другое...
5. Как ты читаешь большое произведение?
6. Какие формы работы по такому произведению для тебя наиболее предпочтительны?

Результаты проведённого исследования школьников выявили полимодальность читательского пространства школьника, расширение читательского репертуара подростков и их читательскую всеядность. Современные школьники читают большие произведения разной тематики и проблематики, в основном непрограммные: «Властелин колец», «Гарри Поттер», «Хождение по мукам», «Мастер и Маргарита», «Унесённые ветром», «Поющие в терновнике», «Доктор Живаго», «Сто лет одиночества», «Жестокий век», «Преступление и наказание», «Щегол», «Тобол», «Обитель», «Дом, в котором...», «Метро 2033», «Бесы», «О дивный новый мир» и др. Современные дети стремятся к «импакту» – они хотят иметь право на свой личностный выбор, на безоценочность, самооценку и ошибку. Они выстраивают свою читательскую траекторию самостоятельно. Сегодня юный школьник-читатель – зритель и навигатор. Как зритель он ищет форму и наслаждается формой (в ответах отдаёт предпочтение просмотрам фильмов). Как навигатор он стремится к самостоятельному выбору книг, к своим собственным читательским открытиям, к свободе выбора (в ответах предпочитают «свои варианты» и «другое»). Современный школьник – дитя «новостной культуры», для которой главное – потребление нового, того, что изменилось и что увлекает здесь и сейчас (по уроку преобладают ответы: «что-нибудь новенькое», «удивительное», «увле-

кательное», «необычное»). Сегодняшнему школьнику свойствен некоторый абсурдизм в оценках, отказ от традиций и противостояние им (не читают классику, потому что «скучно», «старо», «не понимаю», «зачем мне это?»). Школьники стремятся к соавторству, к активному включению в текст (ответы: «хочу читать и писать фанфики», читаю фанфики», «интересно самим дописывать тексты», др.). Современный школьник – «человек играющий». Многие дети указали на желание устраивать на уроках разного рода игры, как квесты, так и познавательные блицтурниры. Старшеклассникам трудно осваивать большие тексты в линейном хронологическом варианте (ответы: «нет времени», «читаю отрывками», читаю только эпизоды»). То есть они читают большой текст блоками, модулями. Таким образом, результаты анкетирования школьников показали, что их запросы в целом отвечают новым тенденциям. Им свойственно стремление к геймификации, интерактивности и креативности, к сочетанию разных медиа в своей деятельности, к явному снижению пафоса и преобладанию юмора и иронии в восприятии. Если принять во внимание мысль учёного, что «...способ обучения определяется не структурой языка, а структурой воспринимающего сознания...» [5, с. 419], то возникают вопросы: понимает ли сегодня словесник суть тех изменений в сознании, восприятии и поведении ребёнка, которые уже произошли под влиянием «цифровой эстетики»? Готов ли он обучать «цифрового ребёнка» эффективно? Чтобы получить ответы на эти вопросы, было проведено анкетирование среди студентов второго курса, недавних выпускников школ (см. приложение 1).

Анализ результатов опроса студентов показал, что среди медийных форматов, применяемых сегодня на уроках литературы, преобладают фильмы по мотивам произведений и презентации по биографии и творчеству писателей. Среди творческих приёмов, которые словесник использует на уроке, наиболее частотными являются инсценирование и иллюстрирование. На вопрос о текстах новой природы все студенты ответили: «Не знаем, что это такое», «Не понимаем, о чём идет речь», «Таких примеров привести не могу».

К сожалению, сегодня современный школьник и учитель часто коммуницируют на уроке литературы параллельно. И дело здесь уже не только в конфликте поколений, как писал Д. Пеннак в известной книге «Как роман»: «...десятилетия, отделяющие поколение наших детей от нашего собственного читательского отрочества, – пропасть глубиной в целые века. <...> Дело тут в социальном факторе. Сейчас <...> наши дети стали не только нашими, но и детьми своего времени...» [10, с. 23–24]. То есть речь идёт о конфликте сознаний. Сегодня учитель большей частью не просто методологически некомпетентен с точки зрения современного трансмедийного контекста жизни, но и психологически не готов понять и принять те изменения в сознании, восприятии и мышлении подростка, которые уже произошли. Так, совершенно очевидно, что сегодня читатель-школьник является потребителем вторичной информации: подростки слушают краткие пересказы, читают отзывы, смотрят фильмы, мемы и т. д. Мы думаем, что они читают книгу, а они только знакомятся с её осмыслением в разных аккаунтах. Учитель говорит о том, что важно для него с точки зрения его культурной традиции, о том, что было давно, а школьнику важнее и понятнее то, что близко, происходит здесь и сейчас. Мы пытаемся погрузить современного ребёнка в единое поле морали и ценностей художественного произведения, написанного 150–200 лет тому назад, забывая, что сегодня поле смыслов и символов художественных текстов значительно расширено и переосмыслено в социальных сетях. Современный подросток, усваивая модели поведения, которые предлагают медийные герои, сам на этой основе конструирует свой нарратив. Всё, что отвечает его картине мира, хорошо, а что не отвечает, ложно, чуждо, непонятно, а значит, и неинтересно.

Поэтому сегодня словесник часто работает «мимо». По словам М. Маклюэна, «... проблема не в том, что Джонни не умеет читать, а в том, что в эпоху глобального вов-

лечения Джонни не может визуализировать отдалённые цели...» [8, с. 86]. Литература в школе, чтение и интерпретация текста, в том числе и классического, приобщение к художественным смыслам – это и есть аспект именно «отдалённых целей». Школьный возраст – этап первичной социализации, который важен для последующего ценностного и духовного самоопределения ребёнка.

Как же можно сегодня выстроить новые параметры отношений с цифровым ребёнком? Как найти новые форматы его взаимодействия с традициями? Как преодолеть дистанцию между классическим текстом и современным юным читателем? Какие инструменты сегодня могут помочь не только «заговорить» классику, но и помочь современному читателю услышать его, понять и вступить в диалог с ним и с собой?

#### Результаты исследования

Скорее всего, однозначного ответа на все эти вопросы быть не может, тем более каждым поколением словесников они ставились и решались по-разному. Методическая наука и практика всегда была озадачена проблемами поиска способов, методов и приёмов преподавания литературы с целью активизации интереса школьников к предмету «Литература», познавательной и творческой деятельности на уроке литературы. Острее всего эти проблемы ставились при изучении больших эпических, драматических и лиро-эпических произведений, которые сегодня либо читаются эпизодично, либо не читаются вообще. Не претендуя на открытие, решаемся предложить актуальную в современной журналистике технологию лонгрида как наиболее близкий и понятный современным школьниками способ деятельности с текстами в трансмедийном формате.

Учитель-словесник всегда рассказывает на уроке либо о писателе, либо об истории создания произведения, либо об эпохе, в которую жил и творил писатель, либо о произведении и его героях. Условно говоря, любой монолог учителя, да и любой урок – это своеобразная история, которая может прерываться либо чтением, либо пересказами, либо беседой или сообщениями учащихся и другими приёмами обучения, анализа и интерпретации текста. «У лонгрида – иной замах: он претендует на то, чтобы описать окружающий мир во всей его сложности и противоречивости» [4, с. 231], причём на разных коммуникативных платформах.

Современный ребёнок – визуалист, зритель, художник гораздо больше, чем читатель. В этом аспекте необычайно актуально одно из положений М. А. Рыбниковой об уроке литературы: «Обучение должно быть воздействующим на различные стороны восприятия учащихся, на различные органы чувств и на разные сферы сознания» [12, с. 22]. В психологии давно доказано, что понимание и запоминание информации учащимися улучшается, если задействованы все каналы восприятия. Лонгрид успешно справляется с этой задачей.

В контексте современной культуры репродуктивная трансляция знаний, передача информации в форме монолога сегодня не работает. В мире медиа любой объект является средством коммуникации, а не трансляции. Медиатированная культура современности – это культура «потока», внутри которой мы потребляем информацию, блоками, порциями, попеременно, т. е. нелинейно. Тот, кто воспринимает, сам становится навигатором и коммуникатором. Ему интереснее самому отбирать, компоновать и упаковывать информацию так, как ему понятно. Лонгрид – именно такая технология, которая помогает не просто справиться с большим объёмом информации, но и вовлекает в неё и предлагает разные и практические способы её структурирования и подачи.

Рассмотрим несколько существующих понятий технологии лонгрид, чтобы выявить ядро смысла, применительно к обучению литературе. «Лонгрид (англ. long – «длинный» и read – «читать») – формат подачи медиатекстов большого объёма, характеризующийся высокой степенью креолизации вербальных и медийных элементов» [14]. «Лонгрид (мультимедийная история) – это комбинация текста, фотографий, видео, ау-

дио, графики, инфографики в линейном или нелинейном формате, где каждый из видов интерактивности дополняет другой, не являясь самодостаточным и избыточным...» [9, с. 94]. «Лонгрид – это форма подачи большого объема информации, <...> это хорошо структурированная, <...> обязательно эмоционально вовлекающая история, в которой гармонично сочетаются все мультимедийные составляющие...» [там же, с. 98–99]. Таким образом, мы видим, что главным в этой технологии является интеграция разных медиа, их сочетание и расположение (монтаж) вокруг определённых фокусов: текст, тема, проблема, идея.

Применительно к литературному образованию можно выделить несколько принципов применения лонгрида на уроках литературы:

– тема лонгрида должна быть максимально вовлекающей, интригующей, проблемной, личностно и социально заострённой;

– лонгрид должен быть хорошо структурирован, адекватно теме и содержанию текста;

– выбор мультимедийных элементов, из которых будет структурироваться лонгрид, также должен быть адекватен тексту, его пафосу, содержанию, и теме. Каждый элемент должен раскрывать и дополнять смысл, заложенный в художественном произведении;

– связки и переходы между частями (кадрами) лонгрида и мультимедийными вставками должны быть хорошо продуманы;

– драматургия лонгрида должна выстраиваться на основе заложенного в теме конфликта или интриги. Если в истории нет проблемы и нет сюжета, который бы рождает интерес, то пробудить мотивацию к творческому чтению и перечитыванию текста сложно;

– любой лонгрид – это расширение, интерпретация исходного текста. Учитель или ученик становятся даже не соавторами, а авторами – создателями своей «истории». В связи с этим необходимо помнить о векторе возможных интерпретаций в соотношении с интенцией автора.

Существуют и описаны разные виды лонгридов как технологии журналистики. Например, Д. П. Чигаев выделяет вербальноцентрические лонгриды, в основе которых лежит линейный хронологический принцип и основным является вербальный элемент; медийноцентрические лонгриды, в которых ведущая роль отводится медийным элементам; интегрированные лонгриды, в которых равноправно соотносятся вербальные и медийные элементы; комплексные лонгриды, в которых, как правило, представлены самые разнородные вербальные и медийные элементы, причём каждый из них может быть совершенно самостоятельным мини-текстом [14]. Существует и классификация по другим основаниям: «хронологически выстроенные» и «тематически выстроенные» лонгриды. Журналист и критик А. Горбачев делит лонгриды на следующие виды: лонгрид от героя, лонгрид от события, лонгрид от автора, лонгрид от проблемы [4, с. 235–240]. Считаем, что именно эти виды наиболее удобны в применении к обучению литературе. Они же по форме могут быть и интегративными, и комплексными, и вербальноцентрическими.

На каких этапах литературного образования можно заниматься лонгридами? Нам кажется, что в наиболее полноценном варианте лонгрид может состояться в старших классах. Однако путь к нему может начинаться уже с седьмого класса в аспекте приёмов составления киносценария или визуальной раскадровки художественного текста. Учитель сам может сделать визуальную раскадровку, разбивая текст на необходимые с точки зрения темы и проблемы эпизоды и подбирая к каждому метафорические или символические образные иллюстрации. Так учитель создаёт визуальный ряд, некий игровой текст, который учащиеся, дешифруя, соотносят с текстом и располагают иллюстрации в нужном порядке (словно собирая пазлы), подбирая к ним цитаты из текста. То есть, школьник, читая и перечитывая текст, должен понять, почему именно

то или иное изображение сочетается с тем или иным эпизодом. Учитель предлагает учащимся путь интерпретации текста, проходя по которому и создаётся целостный визуальный образ ключевой идеи. Можно усложнять задание. Школьники, соотнося текст с иллюстрацией, могут добавить музыку или видео. Так мы помогаем глубже осмыслить текст, домыслить и расширить его смысл. В процессе такой работы мы решаем несколько проблем:

- вовлекаем в чтение произведения;
- организуем мыслительную и творческую деятельность при помощи занимательности, игры;
- развиваем кадровое мышление в процессе углубления в сюжет и композицию произведения;
- открываем, углубляем смысл и расширяем его в процессе интерпретации.

Такую подготовку к созданию лонгридов можно осуществлять уже в средних классах.

Когда мы говорим о применении технологии лонгрида, следует подробнее остановиться на описании алгоритма его построения. Лонгрид – это такое «устройство», в котором важно представить систему элементов или шагов. Отправной точкой должно быть понимание того, о чём мы будем рассказывать, т. е. **тема**. Удачно найденная **тема** может быть началом яркого и интересного по содержанию и структуре лонгрида. Назовём несколько важных условий, необходимых для поиска тем. Учитель должен понимать, что тема – это вектор, по которому мы направляем читателя, фокус на материал и угол его подачи. Поэтому она должна быть понятной школьникам с точки зрения возраста и достаточно чёткой. Тема должна быть интересной, увлекательной, возможно, неожиданной, чтобы её можно было развернуть в оригинальном ключе, мотивируя к чтению и перечитыванию текста. В теме должна быть заложена проблема, которая предусматривает разные точки зрения, позиции, и, конечно, проекцию на собственное мнение. Она может объединять разнородные явления и понятия и тем самым требовать разных подключений. Тема не должна быть очевидной. Она должна быть достаточно серьёзной и в то же время не абстрактной, а, скорее, социальной, чтобы школьник мог преломить её через произведение в этическом и социальном ключе. Тема – это та форма, через которую и будет происходить преломление событий, явлений, точки зрения автора. Тема должна мотивировать юного читателя к поиску связей с ней в самом тексте, к поиску ответов на вопрос. При этом школьник становится сам автором, т. к. ищет в произведении ответы именно как автор, который будет создавать свою историю. Он обращается к тексту и неизбежно к себе, к своим чувствам, знаниям, представлениям. И в поисках решения проблемы, поставленной в теме и в тексте, он придёт к осмыслению, переосмыслению и дополнению художественного смысла. Предложим ряд возможных тем для лонгридов:

- «Три дня свободы или век заточения?» (по поэме М. Лермонтова «Мцыри»);
- «Цель оправдывает средства?» (по поэме Н. Некрасова «Железная дорога»);
- «Разрушить, чтобы построить?» (по роману И. Тургенева «Отцы и дети»);
- «Культура или цивилизация?» (по роману И. Тургенева «Отцы и дети»);
- «Сколько правд в пьесе А. Горького «На дне?»»
- «Когда идеи правят миром?» (по роману Ф. Достоевского «Преступление и наказание»).

На каждое событие и явление можно посмотреть с нескольких точек зрения, поэтому реально предлагать одну тему и одну проблему по художественному произведению. В итоге лонгриды будут разные.

Лонгрид – это вид проектной деятельности, поэтому он может выполняться парами или группами. По одному произведению учитель может предложить несколько тем, охватив практически весь текст. Так, по повести А. Пушкина «Капитанская дочка» можно

предложить следующие темы: «Детские и недетские поступки Петра Гринева», «Победитель или побеждённый?», «Герой или палач?», «Игрушка в руках обстоятельств или хозяин своей судьбы?», «Лицо самодержавной власти в зеркале повести» и др.

Следующим шагом после фокуса на тему является этап **подготовки к разметке текста**. В школьной практике этот этап является важным, а порой и необходимым, потому что он может обозначить основные вехи, опорные точки будущего лонгрида, которые помогут учащимся проложить свой маршрут. Покажем, как можно организовать этот этап по теме «Детские и недетские поступки Петра Гринева». Выбор этой темы для лонгрида обусловлен её личностной значимостью и возможной рефлексией для читателя-подростка, ведь пушкинский герой – практически сегодняшний старшеклассник. Только пропасть между ними – почти 200 лет. Чем и в чём юный герой повести Пушкина может быть близок современному подростку? В свои неполные семнадцать лет он нередко действует спонтанно, совсем по-детски, руководствуясь порывами, чувствами, эмоциями, желаниями. И только брошенный в пучину экстремальных испытаний, поставленный судьбой перед выбором, он начинает думать, рефлексировать и поступать сознательно – по-взрослому. Каждая жизненная ситуация преподносит свой урок. Сколько их может быть и каких, чтобы мальчик стал мужчиной? Тема поставлена так, что может стать проблемной и дискуссионной с точки зрения современного школьника-подростка. По словам Ю. М. Лотмана, «Слова все те же, а смысл давно изменился. Понятия чести, смерти, даже старости и молодости не те, что в пушкинскую эпоху. Мы подставляем свои, сегодняшние и думаем, что читаем и понимаем Пушкина...» [6, с. 249]. Поэтому движения мысли современного читателя-школьника могут удивить. Предложим учащимся вопросы и задания, которые могут стать ориентирами в тексте именно по этой теме и помогут им сделать **разметку**. Вопросы и задания могут быть косвенными, рефлексивными, творческими, наводящими на тему, приоткрывающими те или иные её грани:

– Какой с твоей точки зрения поступок можно считать детским в 16–17 лет, а какой – взрослым?

– Что такое детская импульсивность и взрослая мудрость? Как то или другое проявляет себя в поступке?

– Выразите словом или фразой то, что делает тот или иной поступок детским или взрослым?

– Попробуйте представить, что именно делает тот или иной поступок Гринева детским, а что – взрослым. Изобразите это в одной сценке. Подберите цитаты из текста, которые помогли бы вам передать основной смысл.

– Во что бы вы одели юного, повзрослевшего и взрослого Гринева?

– Если бы ты был Гриневым, как бы ты поступил в той или иной ситуации?

– Представьте, что бы мог рассказать Швабрин о Гриневе?

– Какую бы важную мысль молодой Гринева мог бы сказать старому, а старый – молодому?

– Какие эмоции и чувства вы испытываете к Гриневу в той или иной ситуации?

– Посмотрите сцену финала в трёх экранизациях повести. Какой бы вы назвали наиболее правдивым и удачным с точки зрения вашего отношения к герою и вашего понимания героя?

– Вы подобрали эпизоды из текста по предложенной вам теме. Достаточно ли эпизодов, чтобы передать ту основную мысль, которую вы хотели высказать?

Ориентируясь на подобные вопросы и задания, школьник, читая и перечитывая текст, выбирает те места в тексте (эпизоды), из которых и вырастет его история, его лонгрид. Это и будет называться **разметкой текста**.

Следующим этапом работы над лонгридом является **монтаж**, т. е. собирание и структурирование материала в свою историю, в которой все сюжетные единицы (топы

истории) будут располагаться в определённой последовательности (таймлайн – временная линия) и скрепляться связками разного медийного и мультимедийного характера.

Универсального алгоритма структурирования лонгрида быть не может. Ориентирами для выбора структуры являются тема, текст художественного произведения, целевая аудитория. Лонгрид состоит из блоков или модулей, которые журналисты нередко называют «кадрами». Каждый модуль включает в себя вербальный элемент (текст произведения в виде цитат, высказываний) и визуальный (мультимедийные элементы, расширяющие текст). Важно помнить, что в центре лонгрида – одна основная идея, которая является стержнем и определяет всю линию повествования истории.

Как и в любом другом тексте, в лонгриде действует закон «сильных позиций»: начало текста и его конец. Начало – это тот «крючок», который должен привлечь внимание аудитории и завладеть им. Финал же должен стимулировать продолжение у читателя чувств и мыслей и рождение новых.

Основная часть лонгрида может строиться по хронологии, а может – путём «на низывания» на один стержень разных элементов информации. Лонгрид напоминает фильм, в котором каждый кадр связан с последующим. Поэтому переходы между сюжетными частями истории должны быть продуманы так, как будто мы смотрим фильм или листаем его готовый сценарий. Лонгрид – это креолизованный текст [13], поэтому он обязательно должен включать в себя разные средства визуализации, т. е. мультимедийные вставки, которые являются своеобразным инструментом выразительности и интерпретации в руках того, кто рассказывает: врезки цифр, гиперссылки, цитаты, факты, интерактивные фото, инфографику, изображения разного рода, аудио, видео, подкасты и т. д. Мультимедийные вставки – это тоже своеобразные «крючки», цепляющие внимание школьников и стимулирующие интерес, эмоции и мысли. Необходимо помнить, что лонгрид – это не просто сумма вербальных и визуальных элементов, не просто комбинация элементов и частей, а цельное произведение, которое может вывести школьников-читателей на новый уровень понимания текста. Например, по выбранной нами теме мультимедийными элементами могут быть следующие:

- интервью с психологом о характере и особенностях детских и недетских поступков;
- интервью с родителями или представителями более старшего поколения;
- интервью с героями повести о Гринева;
- воображаемый диалог: представь, что Гринева – твой современник или приятель. Обсуди с ним причины ссоры со Швабриным. Была ли необходима дуэль?
- подбор эмодзи к конкретным сценам и эпизодам текста;
- карта путешествий и передвижения Гринева (инфографика);
- кинофрагменты из разных экранизаций, включая кукольный анимационный фильм «Капитанская дочка» и семь зарубежных экранизаций;
- создание дневника настроений одного дня героя;
- скриншот страницы отзывов в блоге об экранизациях повести;
- создание «Дневника погоды» в сценах повести с установкой на то, как это помогает понять чувства и настроения героя;
- подкаст о герое «Воображаемая встреча» с участием известных литературоведов и учёных – Г. Макогоненко, Г. Гуковского, Ю. Лотмана, В. Томашевского и др.

Если мы начинаем работать с технологией лонгрид в 7-х, 8-х классах, то не стоит давать школьникам установку на большое и разнообразное количество мультимедийных элементов. Это может перегрузить лонгрид и добавить трудностей в его разработке, что снизит мотивацию школьников к этому виду деятельности. Вид и количество мультимедийных элементов задаёт тема и сам художественный текст. Их должно быть ровно столько, сколько нужно для раскрытия основного смысла темы.

В старших классах лонгриды могут быть сложнее и разнообразнее. Ключевыми темами лонгрида по роману И. Тургенева «Отцы и дети» могут быть следующие: «Почему сильная личность терпит крушение?», «Культура или цивилизация?», «Баттлы по Базарову» и др.

Содержательной основой такого лонгрида могут быть многочисленные споры, диалоги и монологи в романе и вокруг романа.

Подбор вербальных, визуальных и мультимедийных форматов для монтажа этого лонгрида может включать в себя следующие элементы:

- интервью или стенограмма телефонных переговоров со старшим поколением, со сверстниками на предмет рецепции героя разными поколениями;
- подкаст в прямой трансляции (И. Волгин, П. Басинский, Д. Быков, К. Богомолов о Базарове в передаче «Игра в бисер»);
- автобиография героя (самопредъявление героя в форме творческого пересказа от первого лица);
- инсценировки споров героев романа в контексте одновременного баттла (Базаров и Павел Петрович, Базаров и Аркадий, Базаров и Одинцова, Базаров и отец и др.);
- фоторепортаж с места дуэли или киносценарий эпизода (как бы я снял этот эпизод, если бы ставил фильм по роману сегодня);
- чтение писем (Базарова – Одинцовой и Одинцовой – Базарову. Эпизоды могут быть инсценированы);
- включение других текстов (цитаты из стихов В. Маяковского или их чтение «Братья писатели», «Приказ № 2 Армии искусств», «О поэтах»; стих. Е. Евтушенко «Нигилист», цитаты из воспоминаний о Л. Н. Толстом и его дневников и др.);
- страничка дневника героя и дневника автора.

Во время демонстрации споров и разговоров героев на экране всплывают ссылки, открывающие богатый интертекст романа и отражающие мир интересов главного героя и его основных оппонентов: имена учёных-физиков и химиков – Бюхнер, Либих, Бузен, Пелуз и Фреми, Гано; учёных-медиков – Родемахер, Гоффман, Броун, Шенлейн; деятелей искусства – Шиллер, Гейне, Гёте, Гораций, Руссо и др.

Лонгрид может заканчиваться рефлексивным монологом автора (приём «Автора – на сцену!») и прямым обращением к аудитории: «Я ничего не хотел доказать в этом романе» Вот вам – мой герой! Хотите – любите, хотите – ругайте, хотите принимайте или нет...» (из письма А. Фету).

Думайте о себе, когда думаете о нём: всегда ли вы последовательны в своих взглядах? Всегда ли способны понять и принять других людей? Чем руководствуетесь в своих поступках, страстью или компромиссом, сердцем или разумом? Всегда ли вы считаете себя правыми? Размышляя о герое, размышляйте о себе!

### Заключение

Полученные в процессе нашего исследования теоретические обобщения позволяют прийти к выводу, что лонгрид – непростая технология, требующая не только чёткого знания методического инструментария, но и практических, творческих усилий учителя и учащихся и, что очень важно, умения читать текст. Убедительным обоснованием для применения этой технологии в обучении литературе может служить высказывание Ю. М. Лотмана: «Способность художественного текста вовлекать окружающее в свою сферу и делать его носителем информации поистине изумительна. Художественный текст реагирует на соположенные тексты, входя с ними в семантические отношения. Так рождается проблема композиции ансамблей <...>. Здесь возникают особые законы креолизации...» [7, с. 124].

Но при этом учёный предупреждал: «Входя в различные «языки» культуры, текст раскрывается разными сторонами. <...> Однако это не означает безграничного произвола, безбрежной субъективности...» [там же, с. 124]. В контексте этих размышлений

учёного мы не можем не коснуться некоторых спорных моментов и даже ошибок, которые могут возникнуть при структурировании и применении технологии лонгрида:

- перегруженность мультимедийными элементами, что может существенно увести школьников от литературы;
- потеря основного смысла текста;
- нарушение логики при раскрытии смысла темы;
- включение аудио и видео, которые в смысловом отношении расходятся с темой и смыслом текста;
- намеренное и неоправданное снижение пафоса художественного произведения, упрощение или искажение авторской интенции.

В зарубежном литературоведении и рецептивной эстетике известны концепции, что у читателя нет доступа к текстуальной сущности, и «...вклад текста никак не отличается от вклада читателя; последний поставляет всё» [16, с. 2]. Личностные смыслы читателя превалируют над художественными, и текст «...всего лишь даёт толчок, позволяющий более или менее прочно убедить себя и других в том, что вы и так уже готовы были о нём сказать» [15, с. 103]. Эти методологические позиции сегодня при расширенном спектре читательских интерпретаций в цифровом пространстве выходят на первый план и могут порождать далёкие и некорректные интерпретации художественного произведения. Если мы хотим формировать у школьника этически и эстетически развитую читательскую позицию, то будем учить его структурировать необходимый для раскрытия темы лонгрида материал, подбирая адекватные мультимедийные включения, корректно расставляя акценты, соблюдая баланс между своим и чужим – текстом и голосом автора. В целом лонгрид применительно к обучению литературе – это, бесспорно, технология вовлечения в чтение и сотворчество. И при условии понимания, как, при каких условиях и к каким произведениям его можно применять, он способен дать объёмное и яркое представление о теме, герое, проблеме, событии, авторе и степени собственного участия в процессе творчества.

#### **Заявленный вклад авторов**

*Сосновская И. В.:* научно-методическая концепция статьи, проведение диагностики и критического анализа диагностических материалов, подготовка и оформление текста статьи, оформление методических концептуальных положений основной части статьи, разработка конкретной методики применения лонгрида в школьной практике, подготовка к публикации.

*Сосновский И. З.:* идея статьи, сбор и обзорный анализ теоретических материалов, представленных в отечественных публикациях, оформление введения, оформление теоретических концептуальных положений основной части статьи и заключения, оформление списка литературы.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

#### **Список литературы**

1. Быков Д., Генис А., Долин А., Юзефович Г., Данилов Д., Апполонов Е., Лукьянова И., Горбачёв А., Вдовин А., Лямина Е., Орлова О., Семёшкина Я. Литературная мастерская. От интервью до лонгрида, от рецензии до подкаста. / сост. А. В. Вдовин, М. А. Кучерская, Н. Н. Калининкова. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2020. 272 с.
2. Журналистика и конвергенция: почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные / под ред. А. Г. Качкаевой. М. : 2010. 200 с.
3. Золотухин А. А., Мажарина Ю. Н. Лонгрид, сноуфолл, мультимедийная история – как новые вершины журнализма? // Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика.

2015. № 2. С. 93–96.

4. Качкаева А. Г., Шомова С. А., Мирошниченко А. А., Лапина-Кратасюк Е. Г., Кирия И. В., Амирханова Г., Силантьева О. М., Пургин Ю. П., Корнев М. С., Петрушко М. В. Мультимедийная журналистика / под общ. ред. А. Г. Качкаевой, С. А. Шомовой. М. : ВШЭ, 2017. 570 с.

5. Кирия И. В. Что такое мультимедиа? // Журналистика и конвергенция: почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные / под ред. А.Г. Качкаевой. М. : Аспект Пресс, 2010. 200 с.

6. Колесниченко А. В. Длинные тексты (лонгриды) в современной российской прессе // Медиаскоп. 2015. Вып. 1. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.mediascope.ru/node/1691> (дата обращения: 03.01.2021).

7. Лотман Ю. М. Воспитание души: Воспоминания. Беседы. Интервью. СПб. : Искусство-СПб., 2003. 621 с.

8. Лотман Ю. М. О поэтах и поэзии: анализ поэтического текста. СПб. : Искусство-СПб., 1996. 846 с.

9. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб. : Искусство-СПб, 2001. 703 с.

10. Маклюэн М. Г. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / пер. с англ. В. Г. Николаева ; 2-е изд. М. : Гиперборея : Кучково поле, 2007. 242 с.

11. Пеннак Д. Как роман: [пед. эссе] ; 2-е изд. М. : Самокат, 2010. 160 с.

12. Романичева Е. С. «Сад расходящихся тропок»: о разных способах освоения канонов в школьных образовательных практиках // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 3 (53). С. 8–18.

13. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. М. : Просвещение, 1985. 288 с.

14. Чигаев Д. П. Лонгрид как разновидность креолизованного текста [Электронный ресурс] // Медиаскоп. 2017. Вып. 1 // URL: <http://www.mediascope.ru/2270> (дата обращения: 11.02.2021).

15. Lundin R. An Objective Psychology of Music. New York : Ronald Press Company, 1967. 345 p.

16. Rorty R. The Pragmatist's progress // Eco U. Interpretation and Overinterpretation, 1981. Pp. 89–108. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511627408.005>

## References

1. Bykov D., Genis A., Dolin A., Yuzefovich G., Danilov D., Appolonov E., Luk'yanova I., Gorbachyov A., Vdovin A., Lyamina E., Orlova O., Semyoshkina Ya. Literaturnaya masterskaya. Ot interv'yu do longrida, ot retsenzii do podkasta. [Literary workshop. From interview to longread; from review to podcast] / sost. A. V. Vdovin, M. A. Kucherskaya, N. N. Kalinnikova. M. : Mann, Ivanov i Ferber, 2020. 272 p.

2. Zhurnalistsika i konvergentsiya: pochemu i kak traditsionnye SMI prevrashchayutsya v mul'timedijnye [Journalism and convergence: why and how the ordinary mass media convert to multimedia] / ed. by A. G. Kachkaeva. M. : 2010. 200 p.

3. Zolotuhin A. A., Mazharina Yu. N. Longrid, snoufoll, mul'timedijnaya istoriya – kak novye vershiny zhurnalizma? [Longread, snowfall, multimedia story as a new version of journalism] // Vestnik VGU. Seriya: Filologiya. Zhurnalistsika. [VSU Bulletin. Series: Philology. Journalism]. 2015. No. 2. pp. 93–96.

4. Kachkaeva A. G., Shomova S. A., Miroshnichenko A. A., Lapina-Kratasyuk E. G., Kiriya I. V., Amirhanova G., Silant'eva O. M., Purgin Yu. P., Kornev M. S., Petrushko M. V. Mul'timedijnaya zhurnalistsika [Multimedia journalism] / ed. by A. G. Kachkaeva, S. A. Shomovaya. M. : VShE [HSE], 2017. 570 p.

5. Kiriya I. V. Chto takoe mul'timedia? [What is multimedia?]/ Zhurnalistsika i konver-

gentsiya: pochemu i kak traditsionnye SMI prevrashchayutsya v mul'timedijnye [Journalism and convergence: why and how the ordinary mass media convert to multimedia] / ed. by A.G. Kachkaeva. M.: Aspekt Press, 2010. 200 p.

6. Kolesnichenko A. V. Dlinnye teksty (longridy) v sovremennoj rossijskoj presse [The long texts (longreads) in modern Russian press] // Mediascope. 2015. Iss. 1. Available at: URL: <http://www.mediascope.ru/node/1691> (accessed: 03.01.2021).

7. Lotman Yu. M. Vospitanie dushi: Vospominaniya. Besedy. Interv'yuu. [Soul Education: Memories. Conversations. Interview] SPb.: Iskusstvo-SPb. [Art-St.P.], 2003. 621 p.

8. Lotman Yu. M. O poetakh i poezii: analiz poeticheskogo teksta. [About poets and poetry: analysis of a poetic text] SPb.: Iskusstvo-SPb. [Art-St.P.] 1996. 846 p.

9. Lotman Yu. M. Semiosfera. [Semiosphere] SPb.: Iskusstvo-SPb., . [Art-St.P.] 2001. 703 p.

10. McLuhan M. G. Ponimanie Media: Vneshnie rasshireniya cheloveka [Understanding Media: the Extensions of Man ]/transl. by V. G. Nikolaev ; 2-nd ed. M.: Giperboreya : Kuchkovo pole [Hyperborea: Kuchkovo field Publ.] 2007. 242 p.

11. Pennak D. Kak roman: [ped. esse] [As a novel: [pedagogical essay]]; 2-nd ed. M.: Samokat [Samokat Publishing House], 2010. 160 p.

12. Romanicheva E. S. «Sad raskhodyashchihsiya tropok»: o raznykh sposobakh osvoeniya kanona v shkol'nykh obrazovatel'nykh praktikakh [“The garden of forking paths”: on different ways of mastering the canon in school educational practices] // Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya [MGPU Bulletin. Series: Pedagogy and Psychology]. 2020. No. 3 (53). pp. 8–18.

13. Rybnikova M. A. Ocherki po metodike literaturnogo chteniya. [The essays on methodology of reading] M.: Prosveshchenie Publ., 1985. 288 p.

14. Chigaev D. P. Longrid kak raznovidnost' kreolizovannogo teksta [The longread as a type of creolized text] // Mediascope. 2017. Iss. 1 // Available at: <http://www.mediascope.ru/2270> (accessed: 11.02.2021).

15. Lundin R. An Objective Psychology of Music. New York : Ronald Press Company, 1967. 345 p.

16. Rorty R. The Pragmatist's progress // Eco U. Interpretation and Overinterpretation, 1981. Pp. 89–108. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511627408.005>

## Приложение 1

### Анкета для студентов

1. Какие творческие приемы использовал на уроке ваш учитель литературы? Приведите конкретные примеры.
2. Какие цифровые ресурсы и сервисы использовал ваш учитель литературы?
3. Какие медийные форматы и на каких темах и текстах использовал ваш учитель на уроке? Приведите конкретные примеры.
4. Какие «тексты новой природы» применял на уроках ваш учитель и на каких темах? Приведите конкретные примеры.

## Longread Technology Resources in Literary Education

*Irina V. Sosnovskaya, Iliia Z. Sosnovskiy*  
*Irkutsk State University, Irkutsk*

**Abstract. Introduction.** *The paper examines the problem of updating the literary education toolkit in the context of the new longread technology. The study aims to substantiate the application of this technology in literary education, to prove that the work with classic literature can be interesting and effective, and analyze the developmental and motivational resources of this technology.*

**Materials and Methods.** *The study relied on an interdisciplinary approach to teaching and was aimed at updating the technologies applied in the educational process. The longread technology used in journalistic practices was considered as a new toolkit. The substantiation of its application in literary education involved a survey of schoolchildren and students. Analysis and systematization of the survey results proved the assumptions of the authors' to be true. The study was conducted in the schools in Irkutsk and at the Humanities and Aesthetic Department of the Pedagogical Institute of Irkutsk State University.*

**Results.** *The scientific literature has been analyzed and the characteristic features of the current socio-cultural situation, which determine the specificity of perception and thinking of modern schoolchildren, have been identified. Developing resources and problematic aspects of the longread technology application in literary education are described. The findings indicate the reserves of this technology for the reader and creative development, its controversial aspects, and the specificity of the longread when used in different stages of literary education.*

**In conclusion,** *the authors emphasize that provided there is an understanding of how, under what conditions, and to what works the longread can be applied, this technology can undoubtedly contribute to the involvement in reading and co-creation. Mastering new information technologies is a requirement of the time for a modern teacher and opens up prospects for their professional development.*

**Keywords:** *digitalization, media space, communication, technology, creolized text, longread, multimedia elements, editing, text markup, interpretation.*

**Ирина Витальевна  
Сосновская**

*доктор педагогически наук, профессор  
кафедры филологии и методики*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0003-0237-0729](https://orcid.org/0000-0003-0237-0729)*

*Педагогический институт,  
Иркутский государственный  
университет*

*664011, г. Иркутск, ул. Сухэ-Батора, 9*

*тел.: +7 (3952) 240700  
e-mail: [sosnoirina@Yandex.ru](mailto:sosnoirina@Yandex.ru)*

**Irina V.  
Sosnovskaya**

*Doctor of Sciences (Pedagogy),  
Professor of the Philology and  
Methods Department*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0003-0237-0729](https://orcid.org/0000-0003-0237-0729)*

*Pedagogical Institute,  
Irkutsk State University*

*9 Sukhe-Bator St, Irkutsk, 664011*

*tel.: +7 (3952) 240700  
e-mail: [sosnoirina@Yandex.ru](mailto:sosnoirina@Yandex.ru)*

**Илья Захидович  
Сосновский**

*кандидат исторических наук, доцент  
кафедры журналистики и медиаменед-  
жмента*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0001-9126-1748](https://orcid.org/0000-0001-9126-1748)*

*Институт филологии, иностранных  
языков и медиакоммуникации,  
Иркутский государственный  
университет*

*664025, Россия, г. Иркутск,  
ул. Ленина, 8*

*тел.: +7 (3952) 521590  
e-mail: [sosnoilya@yandex.ru](mailto:sosnoilya@yandex.ru)*

**Ilia Z.  
Sosnovskiy**

*Candidate of Sciences (History),  
Associate Professor of the  
Journalism and Media Management  
Department*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0001-9126-1748](https://orcid.org/0000-0001-9126-1748)*

*Institute of Philology, Foreign  
Languages and Media  
Communication,  
Irkutsk State University*

*8 Lenin St, Irkutsk, 664025*

*tel.: +7 (3952) 521590  
e-mail: [sosnoilya@yandex.ru](mailto:sosnoilya@yandex.ru)*

УДК 371.38

## Творческие задания по литературе: от истории к современности, от консервации форм к их развитию и трансформации (общий обзор)

Е. С. Романичева

Московский городской педагогический университет, г. Москва

### Аннотация.

**Во введении** к статье автор ставит исследовательский вопрос: в чём причины кризиса, который сегодня переживает «традиционное» сочинение, утратившее свой творческий характер, и есть ли пути выхода из этого кризиса.

**Материалы и методы.** В процессе поиска ответа на поставленный вопрос автор, используя методы сравнительно-сопоставительного анализа источников, показывает, как отечественные методисты XX века решали «проблему сочинения», какие задания предлагали, чтобы текст, написанный учащимися, был оригинальной «репликой» в их диалоге с художественным текстом.

**Обзор литературы.** Большой объём источников, привлекаемый автором, придаёт этой части статьи характер аналитического обзора. Он призван убедить читателя, что установка на «творческое чтение» (Абакумов) и «творческие сочинения» (Абакумов) была одной из ведущих тенденций в методике XX века. В заключение этого раздела сделан вывод о том, что сегодня литературное творчество школьников может и должно быть поддержано с помощью цифровых инструментов. Цифровизация современного литературного образования, в том числе и через включение в учебный процесс творческих заданий нового типа, – условие его развития в XXI веке.

**Результаты.** В этой части статьи автор перечисляет возможные виды мультимедийных творческих заданий (подкаст, буктрейлер, лонгрид, видеопоззия и ряд других), показывая, что последние, выполненные с использованием IT-инструментов, есть не отказ от традиционных творческих заданий, а их развитие и трансформация в условиях цифровой среды. Выдвинутый тезис автор иллюстрирует, обращаясь к фанфикшену и показывая, какие традиционные формы творческих заданий предшествовали фанфикам. Автор показывает, что выполнение этих заданий (в отличие от написания «традиционного» сочинения) обретает для школьников ценность и смысл, потому что эти задания отличает конвергентность и партиципаторность. Именно через них происходит вовлечение современных школьников в культуру соучастия, в рамках которой сегодня живут тексты художественной литературы. В заключение этого раздела автор говорит о том, что предложенная им система творческих заданий мультимедийного характера, безус-

ловно, нуждается в обсуждении, экспериментальной проверке и корректировке по её итогам.

**В заключение** автор, ссылаясь на методистов XX века, которые говорили об ученическом творчестве как необходимом условии постижения художественного текста и продуктивном диалоге с ним, обозначает те задачи методической науки, которые стоят перед ней применительно к проблеме, вынесенной в заголовок статьи. К их числу относятся: формирование глоссария терминов, где определены возможные творческие задания мультимедийного характера, и подготовка методических рекомендаций, в которых описаны алгоритм их создания и технология включения в учебный процесс.

## Ключевые

### слова:

традиционные и мультимедийные творческие задания, ценность и смысл, конвергентность и партиципаторность, фанфикшен, классификация мультимедийных творческих заданий.

## Благодарности:

автор выражает благодарность своим коллегам, учителям-словесникам, методистам-исследователям, преподавателям высшей школы, участвовавшим в процессе консультаций, обсуждения и споров, с которыми писалась эта статья: А. А. Архангельскому, А. А. Новиковой, Г. В. Пранцовой, И. В. Сосновской, А. А. Скулачеву.

## Для

### цитирования:

Романичева Е. С. Творческие задания по литературе: от истории к современности, от консервации форм к их развитию и трансформации (общий обзор) // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 198–214.  
DOI: 10.32343/2409-5052-2021-15-2-198-214

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
10 января 2021 г.

## Введение

Процессы, которое сегодня происходят в школьном литературном образовании, в первую очередь связанные с содержанием и форматом контроля, как текущего, так и итогового, поставили перед профессиональным сообществом методистов-исследователей и практикующих учителей-словесников ряд вопросов, среди которых одним из наиболее дискуссионных и острых стал вопрос о характере письменных работ, которые выполняет учащийся, в первую очередь – сочинений: носят ли те тексты, которые сегодня в массе своей пишут учащиеся, творческий характер? Если носят, то чем он обусловлен? Если нет, то каков выход из сложившейся ситуации?

## Материалы и методы

«Способность пишущего при раскрытии философско-мировоззренческой темы обратиться к пересекающемуся с ней

литературному произведению свидетельствует об определённом культурном цензе старшеклассника, даже если он вызубрил некий готовый шаблон (для этого нужно определённое интеллектуальное усилие)», – пишет С. А. Зинин [10, с. 126], глава предметной комиссии ЕГЭ по литературе, признавая тем самым тот факт, что огромное количество текстов «декабрьского» сочинения, обязательного для всех, а не только для тех, кто будет сдавать ЕГЭ по литературе, шаблонны, вызубрены и воспроизведены. Однако – и это следует из приведённой выше цитаты – методист считает, что и такой подход к написанию работы на этапе допуска к итоговой государственной аттестации в 11 классе возможен и «самоопределиться» (см. название цитируемой статьи) и «актуализировать свои знания по литературе» можно и так. Это значит, что главный российский эксперт в области оценки сочинений признаёт тот факт, что «творческий» характер этой работы достаточно относителен, но вполне возможен. Думается, что с такой позицией можно согласиться при условии, если мы определим сочинение как одну из возможных учебных/контрольных работ, выполняемых школьником самостоятельно, но при этом откажемся от того, что «традиционно» требовалось от сочинения и что зафиксировано в терминологическом словаре: «...изложение им <учеником – Е.Р> собственных мыслей, переживаний, суждений, намерений» [15, с. 220].

Такая позиция по отношению к сочинению вполне возможна, если мы готовы к реализации модели обучения литературе, которую можно назвать «катехизаторской»: ученик по итогам освоения темы/раздела/курса в целом должен иметь представление (прочитать целиком или в отрывках, познакомиться с кратким содержанием, посмотреть экранизацию etc.) об изученном произведении и правила (или критерии), по которым нужно писать о тексте. Это во-первых. А во-вторых, признаем тот факт, что школьники в массе своей перестали писать «творческие сочинения» (термин М. А. Рыбниковой): они пишут в основном сочинения-рассуждения по изученному тексту (в том числе в форматах итогового контроля), но мы, – возможно, в силу аберрации педагогического сознания – считаем их не учебно-творческой (точнее даже учебно-имитационной), а собственно творческой работой, ссылаясь при этом на М. А. Рыбникову. Однако не будем забывать: методист различала их типы («творческие» и «рассуждения») сочинений и настаивала на том, что в литературном образовании должны быть разные виды творческих работ, потому что они «взаимно оплодотворяют друг друга», и разработала методику обучения творческим сочинениям [см. подробнее: 23, с. 401–472]. Попробуем, проведя анализ методической литературы в её историческом среде, ответить на исследовательский вопрос.

### Обзор литературы

Помимо М. А. Рыбниковой назовём ещё двух выдающихся методистов: С. И. Абакумова [1], Н. М. Соколова [27], которые практически одновременно с ней предложили совершенно иной подход как к обучению предмету «Литература», так и к заданиям, которые выполняет ученик в процессе его освоения, в частности – при написании сочинений.

В известной статье «От маленького писателя к большому читателю», название которой часто цитируют, практически не зная содержания, М. А. Рыбникова справедливо задаётся вопросом: «Что пишут наши школьники? Характеристики героев читаемого произведения, ответы на поставленные по произведению вопросы; ребята 14–15 лет характеризуют писателя, его творчество, высказываются о группах персонажей того или иного автора.

Учителя поправляют десятки, сотни – а в итоге тысячи – однообразных сочинений, унылых и равнодушных. Словеснику кажется, что напишет ученик о Некрасовской Дарье или пушкинском Дубровском, – и он уже что-то получил, поработал над Некрасовым и Пушкиным.

Конечно, поработал, но как? Чего стоит эта работа? Нельзя ли те же часы, то же вре-

мя использовать продуктивнее? Нельзя ли острее поставить в сознании ученика вопросы о персонаже, о языке автора, о законах и о задачах художественного творчества?» [24, с. 81]. Причину шаблонности написанных сочинений методист видит в том, что ученик не научен в слове выражать впечатления, переживания от прочитанного, а ему уже предлагают анализировать прочитанное. Поэтому на поставленный вопрос она отвечает следующим образом: ученик острее воспримет текст, глубже постигнет его, если пойдёт к тексту от жизненных впечатлений, от собственного творчества и лишь потом обратится к художественному произведению. В статье «Письменные работы по литературе в старших классах» читаем: «Этот процесс <речь идёт о написании сочинений – Е.Р.> должен идти на каком-то материале, он должен что-то отразить, должен иметь какие-то предпосылки, из которых исходит письменная работа. Таких предпосылок две: первая – жизненные впечатления; вторая – литература и другие виды искусства» [23, с. 475] Обратим внимание: М. А. Рыбникова предлагала принципиально иной путь, чем традиционная методика: от ученика к тексту, а не от текста к ученику. Но этот путь требовал от учителя грамотности не столько предметной, сколько методической, потому что требовал внятного ответа на вопрос: «Как поставить тему? Как стимулировать творчество?» [24, с. 82]. Отметим, что в работах самой М. А. Рыбниковой, а также её старших современников – С. И. Абакумова и Н. М. Соколова дано методическое решение поставленной задачи: предложены традиционные и новые «формы и средства творческой реконструкции прочитанного» (Абакумов), выстроена система творческих заданий в соответствии с видами деятельности школьников при работе с художественным текстом (Рыбникова), жанрово-родовой спецификой изучаемого произведения и этапами его изучения (Соколов), описаны приёмы, которые «закключаются в том, чтобы вместе с учащимися нащупывать поочерёдно разные литературные формы – новеллы, художественные и научные описания всякого рода, рассуждения и т. д. и, уловив в этих литературных исканиях с ними форму, сравнивать их достижения с сочинениями мастеров русского слова; подходить к писателям как к великим специалистам, но в то же время осознавать и некоторую свою связь с их творческой работой; учиться у них приёмам, но не поработать ими, а именно учиться у них» [28, с. 9]. В своей книге «Изучение литературных произведений в школе» [27] российский методист, имя которого сейчас незаслуженно забыто, предлагая целостную систему изучения художественных произведений, описывает новаторские для своего времени приёмы: проекты инсценировок и создание театральных макетов к ним, коллективную декламацию, драматизацию и иллюстрирование, в том числе и музыкальное, свободное сочинительство, словесное рисование, литературные эксперименты над литературными образами и ряд других.

К сожалению, отечественная методика после возвращения в школу классно-урочной системы пошла по иному пути, не избежав «рецептурности» (Г. А. Гуковский) в преподавании предмета. Преодоление последней началось с конца 60-х годов XX века, когда была опубликована книга Г. А. Гуковского «Изучение литературного произведения в школе» [5], где было заявлено о необходимости изучения «художественного произведения во всей полноте его компонентов» (Г. А. Гуковский), т. е. о научном, а не идеологическом подходе к изучению литературы, и определены критерии их отбора. Десятилетием позже началось серьёзное изучение читателя-школьника, началась «психологизация методики литературы», в которой В. В. Голубков видел условие её дальнейшего плодотворного развития [см. подробнее: 30].

Во многом отталкиваясь от идей С. В. Абакумова, М. А. Рыбниковой, Г. А. Гуковского, а также ориентируясь на психологические исследования в области восприятия художественной литературы, в том числе и собственные [8; 16; 17], В. Г. Маранцман разработал «концепцию построения школьного курса литературы на основе возрастного развития читателя и смены видов деятельности учеников, а также диалога искусств

и шире – диалога культур» [3, с. 105]. В его программе и учебниках содержание курса литературы было отобрано и выстроено таким образом, чтобы оно работало на литературное развитие читателя-школьника, включающее формирование его творческих способностей, в том числе и через предлагаемую учёным-методистом систему творческих заданий, вписанных в процесс освоения текста.

Стоит также отметить и программу литературного образования, которая была разработана авторским коллективом под редакцией А. Г. Кутузова (УМК «В мире литературы» для 5–11 классов), в рамках которой система творческих заданий выстраивается на основе художественной деятельности учащихся при изучении художественного текста, а «структура связана с фазами художественного восприятия и постижения произведения литературы, причём система предусматривает включение в неё заданий, в которых творчество выступает в двух функциях, эстетической и эвристической. <...> Система не исключает, а предполагает связь творческой и воспроизводящей деятельности школьников» [13, с. 37]. Применительно к концепции программы руководителем авторского коллектива А. Г. Кутузовым [12] была разработана классификация творческих заданий в соответствии с фазой общения ученика-читателя с художественным текстом и были выделены следующие типы заданий: стимулирующие и актуализирующие (предкоммуникативная), эстетические познавательные задания и задачи (коммуникативная), художественно-операциональные задания (посткоммуникативная).

Особое место среди программ последней четверти XX века занимает разработанная Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской программа литературного образования для школ развивающего обучения системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова: «Специфика курса заключается в том, что исходное отношение «автор – художественный текст – читатель осваивается школьниками в практической литературной деятельности, предполагающей работу детей не только в читательской, но и авторской позиции, т. е. особое место в обучении отводится собственно художественному творчеству детей» [18, с. 111].

При всей разнице подходов как в построении программ литературного образования, так и системы творческих заданий в каждой из них авторы-составители рассматривают чтение художественного текста как коммуникацию читателя и автора произведения, а выполненное учеником в любом формате творческое задание как «реплику» читателя в диалоге с писателем.

Однако – вернёмся к тому, с чего мы начали статью, – сочинение перестало быть «репликой» в коммуникации читателя-школьника с писателем, в последнее время стало чрезвычайно шаблонным и формальным. Из этого следует очевидный вывод: сочинение-рассуждение о прочитанном как вид учебно-творческой работы переживает системный кризис. Но есть ли из него выход?

Начнём, как это ни парадоксально, со второго вопроса.

Нам представляется, что выходов может быть, как минимум, несколько.

Во-первых, можно преодолеть те недостатки «методики сочинений», о которой говорил ещё Н. М. Соколов: «1) отчуждённость от жизни; 2) отнесение всей работы по методике сочинений на долю словесников, т.е. преподавателей родного языка и литературы; 3) подчинение ученического сочинения литературному образцу» [28, с. 7] (а сегодня – критериям, по которым оно проверяется). Попытка такого «преодоления» сделана командой Всероссийского чемпионата сочинений «Своими словами»: «Нам не важно, в какой школе учиться и к какому ЕГЭ готовится наш участник. Нам не важны его оценки: они далеко не всегда показатель знаний и умений. Увлечённость и желание рассказать об актуальной проблеме, о собственном научном исследовании, о знаниях и достижениях в любой области – от спорта до экологии, от живописи до программирования – вот что главное для нас» (<http://bit.ly/sslovami>). Безусловно, анализ итогов этого чемпионата ещё впереди, однако сам факт того, что это событие состоится, что оно притягательно для многих выпускников, говорит о многом. Сразу обратим внима-

ние, что привлекательность чемпионата обусловлена не только тем, что он поддержан значимыми для подростков и молодёжи медийными лицами (А. Архангельским, журналистом и писателем, И. Колмановским, учёным, популярным лектором и научным журналистом, О. Рябковец, руководителем проекта «Тотальный диктант», и многими другими), интересными для современных подростков заданиями, а также форматами, в рамках которых организаторы и партнёры говорят с его будущими участниками: подкаст, ролик etc.

Во-вторых, практика многих школьных учителей свидетельствует: существенное место в системе их творческих заданий занимают тексты «новой» природы, т. е. поликодовые [21], которые создают ученики на разных этапах работы с произведением. Активное использование поликодовых текстов в практике изучения литературы в школе, увлечённость их созданием, что демонстрируют самые разные ученики, как мотивированные на дальнейшее освоение гуманитарных наук, так и готовые по окончании школы остаться «просто читателями», свидетельствует о большом образовательном потенциале как самих текстов, так и мотивирующем характере заданий по их написанию. Сразу отметим, что создание смешанных, т. е. включающих в себя вербальную и «невербальную»/визуальную составляющую (например, с использованием технологии скетч-ноутинга) текстов «на бумаге», применение техники «поп-арт» – первый шаг к широкому и последовательному использованию в процессе изучения литературы текстов мультимодальных (т. е. созданных в рамках разных семиотических систем), столь востребованных и привычных в современном коммуникативном пространстве, куда погружены сегодняшние ученики.

Последнее утверждение обращает нас к первому вопросу – о причинах кризиса сочинений как формы творческой работы. Отвечая на него, мы будем исходить из того, «что изначально понятие коммуникации было сформулировано как сложная, многоплановая процедура общения. Под коммуникацией никогда не понимали однонаправленный или двухтактный обмен порциями информации, а рассматривали как непрерывный алгоритмический процесс функционирования информации; как процесс обмена сигналами при помощи кода – связи между этими сигналами.

– Важно подчеркнуть, что изначально коммуникацию как явление многофакторное считали функционирующей в рамках трёх каналов: вербального и визуального, двух основных, и третьего – аудиального, который, хотя и являлся второстепенным, был обязательным, – пишет современный исследователь. – И тот факт, что до недавнего времени доминировало письменное монологическое иерархическое сильное, активное вербальное общение, реализованное в книгах, печатных изданиях, учебниках, а также на телевидении и радиовещании, говорит лишь об определённых политических, идеологических и экономических предпочтениях общества, которые постепенно сменились иными, и эти изменения совпали с развитием новых технологий в рамках Интернет-пространства, усилив и разнообразив их» [2, с. 23]. Иными словами, дело не столько в том, что изменился современный читатель-школьник, сколько в том, что изменился мир вокруг него, появились в вошли в культуру повседневности технологии работы с гаджетами, которые он освоил ещё до школы и продолжает осваивать самостоятельно, параллельно со школьным обучением; изменился сам процесс чтения, если он происходит с цифрового носителя. Как показывают исследования [см., например: 4; 7; 31], мы находимся в «переходной» ситуации: подросток читает текст как с бумаги, так и с экрана, но чем старше он становится, тем больше отдаёт предпочтение чтению с гаджета. Это происходит потому, что цифровое чтение характеризуется гипертекстуальностью (текстовая информация может быть организована как сеть взаимосвязанных узлов, и постигать её можно как линейно, так и нелинейно), интерактивностью (читатель может «вторгаться» в текст, переставив его, комментируя, сокращая etc.), мультимедийностью (современные гаджеты позволяют практически мгновенно

менять каналы восприятия: текст можно читать; смотреть, переведя в «картинки»: комикс, фильм, анимацию; слушать). Эти особенности чтения с гаджета, имеющего выход в сеть «Интернет», меняют роль читателя, вовлекая его в текст в качестве «соавтора» (и это уже далеко не метафора). Такой конвергентный характер чтения и последующей работы с текстом обладает для школьника ценностью и смыслом, потому что ситуация конвергенции предполагает, что «пользователи приглашаются к активному соучастию в создании и распространении нового контента» [6, с. 29] «Традиционное» же сочинение создаётся учеником в расчёте на проверяющего (далеко не всегда «значимого» взрослого), в ценностном плане такая работа для школьника достаточно бессмысленна. Процесс создания текста перестаёт иметь творческий характер: пишущий не столько излагает на бумаге собственные переживания, мысли, суждения по поводу прочитанного, сколько воссоздаёт то, о чём шла речь на уроке или о чём он прочёл в учебнике или других источниках. А сам факт того, что школьник, давно освоивший клавиатурное письмо, при котором процесс текстопорождения совсем иной, должен писать сочинение ручкой, только усугубляет ситуацию.

### Результаты

Из сказанного следует совершенно определённый вывод: если мы хотим, чтобы школьник читал и думал над прочитанным, мы должны в практике своей работы (вместе с учениками) поменять точку приложения усилий и в процессе цифровизации образования совершить постепенный переход от аналогового мышления к трансмедийному творчеству, от собственного творчества ученика к его «сотворчеству» в культуре, а через неё – к диалогу с самой собой.

Нам представляется ключевой задачей современных исследователей не столько консервация того, что сделала методика в области преподавания литературы (иначе впереди только стагнация), сколько развитие как методической науки, так и литературного образования в условиях цифровизации. Установка на развитие позволит нам не разрушать, а трансформировать сделанное предшественниками.

Первым шагом на этом пути будет сопровождение процесса изучения художественного произведения достаточно большим количеством творческих заданий, выполненных с использованием гаджетов. Дело в том, что детское литературное творчество сегодня развивается очень активно во многом потому, что есть цифровые инструменты для реализации самых разных форм и форматов (эта мысль отчётливо прозвучала на XII международной научно-практической конференции «Педагогика текста»: <https://www.pedagogika-texta.ru/>). К сказанному можно добавить: именно вовлечённость ученика в чтение и создание собственных текстов поддерживает его познавательный интерес к изучаемому предмету. Без того, что сегодня называют конвергентной, партиципаторной культурой, т. е. культурой соучастия, нет эффективного учебного процесса, нет развития, нет движения вперёд. Задаваясь вопросом: «Какие навыки нужны детям, чтобы стать полноценными участниками конвергентной культуры?», современный исследователь так отвечает на него: «...во-первых, это способность сообща добывать знание в рамках коллективного проекта <...>, во-вторых, это способность сравнивать между собой различные ценностные системы, рассматривая этические аспекты <...>, в-третьих, это способность обнаруживать взаимосвязи между разрозненными фрагментами информации <...>, в-четвёртых, это способность выражать наше восприятие и эмоции <...> посредством низового культурного производства, кроме того, способность делиться плодами своего творчества с помощью Интернета, чтобы другие также смогли получить к ним доступ» [6, с. 247].

Попробуем показать, что все эти востребованные современным обществом навыки последовательно формируются в творческих заданиях мультимедийного характера. Для начала перечислим их:

- представление текста в формате облака слов, кроссенса;

- создание инфографики;
- написание фанфика;
- создание буктрейлера;
- создание (интерактивной) карты событий, ленты времени литературного произведения;
- создание интерактивного (или визуального) комментария;
- запись подкаста;
- разработка сценарного плана для экранизации изученного текста;
- съёмка буктрейлера, видеопоззии или разработка сценария;
- создание и запись ролика, объясняющего «трудный» текст;
- создание лонгрида;
- ...

В списке (его открытость для нас принципиально важна: появляются новые IT-инструменты – появляется и новый тип задания) перечислены те творческие задания, которые могут быть выполнены с использованием цифровых инструментов. Это вовсе не означает, что мы отказались от традиционных заданий, связанных с сочинением загадки, сказки, басни, написанием отзыва, рецензии на произведение и снятый по ней фильм и т. д. Наша задача – показать, что новые, выполненные с привлечением IT-инструментов, творческие задания могут быть включены в учебный процесс не вместо традиционных, а наряду с ними.

Сразу отметим, что сегодня мы только узнаём о новых форматах работы с текстом и новых ресурсах [22] и только начинаем методическое освоение новых форматов [29], в том числе и мультимедийных [20; 11], именно поэтому в рамках одной статьи невозможно расписать технологию выполнения всех заданий (да и сделать это методистам в одиночку, без привлечения сил «медийщиков», для которых эти форматы привычны, тоже, скорее всего, не получится). К тому же наша задача существенно скромнее – убедить коллег, что включение в практику своей работы предлагаемых форматов предполагает не отказ от наработанных и апробированных форм, а их развитие на уровне, адекватном сегодняшним партиципаторным практикам чтения. Проиллюстрируем сказанное.

Несколько лет назад очень популярным стало сочинение фанфиков школьниками. В качестве примера сошлёмся на конкурс, в котором приняли участие более 1 000 человек и работы победителей которого были опубликованы в приложении к книге А. Жвалевского, Е. Пастернак «Смерть мёртвым душам» [9, с. 265–340]. Однако сочинение фанфика – это не что иное, как литературные эксперименты над персонажами. Именно о необходимости такой работы писал Н. М. Соколов: «Мы должны с детьми хотя бы в самой слабой степени проделывать литературные эксперименты над литературными образами, помещая их в другие жизненные условия, комбинируя их с другими лицами, словом, восстанавливая в некоторой степени творческую работу писателя, отобравшего и сгустившего богатый материал до размеров данного произведения [27, с. 55]. По существу, сочиняя фанфики, ученики осваивают приём амплификации («пополнения» произведения, расширения его границ), который также упоминал методист, указывая, что «силу этого приёма хорошо знали некоторые новеллисты и широко применяли в своей писательской практике» [27, с. 55], который будит творческую фантазию ученика. Надо сказать, что на постижении и «присвоении» этого приёма как условия эффективного освоения различных видов межтекстовых взаимодействий (вспомним, что это одно из ключевых и сложных заданий в едином государственном экзамене (ЕГЭ) по литературе) и формирования навыков речевой деятельности школьника учёный-методист Г. В. Пранцова выстроила оригинальный элективный курс «Новая литературная жизнь классического героя» [19, с. 6–36, 119–165], в рамках которого учащиеся не только читали новые тексты, но и писали в оригинальных жанрах.

Сочинение фанфиков усиливает читательскую активность школьников, способствует развитию социального чтения как новой практики, раскрывает творческий потенциал. Участие школьников в фандоме (или в фандомах) не «уводит» школьника от программного чтения, а, наоборот, «возвращает» к нему. Педагогический потенциал фанфикшена был убедительно раскрыт петербургским словесником-исследователем Ю. Л. Локшиной в кандидатской диссертации «Фанфикшн как инструмент приобщения современных школьников к чтению классической литературы» (2019) [14]. Культуролог Н. В. Самутина в своих исследованиях [25; 26] меняет фокус взгляда и показывает, что именно привлекает читателя в сочинении фанфиков, как «устроены» и «функционируют» фандома в цифровой среде (а в другой они не могли бы быть созданы!), какие роли (автора, редактора, дизайнера-верстальщика, альфа- и бета-ридера, рецензента etc.) и каким образом примеряют на себя участники, как учатся взаимодействовать друг с другом. Однако нам представляется: о том, что именно привлекает участников фандомов, точнее всего говорят они сами. Именно на это указывает Г. Дженкинс, когда рассказывает о правилах фандома, посвящённого Гарри Поттеру, которые обязуют «авторов придерживаться непосредственных и буквальных интерпретаций, особенно настаивая на том, чтобы информация, которую они включают в свои сочинения, полностью соответствовала содержанию книг Роулинг. Один из редакторов сайта даёт следующее объяснение: “Я пишу фанфик не для того, чтобы разъяснить для самого себя какие-то вещи, я пишу, чтобы исследовать те уголки, которые не были в достаточной степени освещены в каноне. Или поразмыслить над тем, что могло быть причиной тех или иных ситуаций, описанных в книге, во что могли бы вылиться те или иные события...”» [6, с. 254]. Создавая фанфики, участники книжного сообщества овладевают более широким спектром форм и жанров (например инфографикой, интерактивным комментарием), и этот набор существенно шире, чем тот, что предлагает им школьная программа, шире и привычнее для них, потому что он существует в цифровой среде.

Конечно, умение школьника создавать сплошные и поликодовые тексты, работая в цифровой среде, не надо преувеличивать – выполнению таких творческих заданий нужно последовательно учить. Например, для создания инфографики существует множество ресурсов, которые нужно учить находить, анализировать, и отбирать, и...подбирать под себя, под то задание, которое нужно выполнить. Что-то школьник сумеет сделать самостоятельно, что-то при грамотном методическом сопровождении, но важно, чтобы он усвоил ключевой принцип: инфографика создана для демонстрации неочевидных фактов. Значит, создавая инфографику по художественному произведению, читатель должен научиться замечать детали в тексте и работать с массивом данных. Так, определяя «цветовую» гамму романа «Преступление и наказание» (или любого другого), он может прочитать текст с карандашом в руках, отмечая все цвета: синий, жёлтый, чёрный (какой ещё?), а может, обратившись к Национальному корпусу русского языка (<https://ruscorpora.ru/new/>), освоить его как инструмент поиска и работы с художественным произведением.

Можно при работе с текстом не только использовать технологию «Музей проживания книги» и действительно создать реальный или виртуальный музей артефактов, но и с учётом рекомендаций специалистов, размещённых на соответствующих сайтах, например на сайте «Музеи в CMS | izi.TRAVEL Help» (<https://academy.izi.travel/ru/help/production/creating-a-museum-audio-guide-the-basic-steps/>), где рассказывается о виртуальном музее и его контенте, и с помощью предложенных алгоритмов создать аудиогид.

Даже из этих, очень кратких, описаний возможных творческих заданий, выполненных с привлечением IT-инструментов, понятно, что, во-первых, они соотносятся с традиционными заданиями и являются их «продолжением», потому что выполняются с помощью новых инструментов. Таким образом преодолевается самое существенное

противоречие литературного образования между тем, выполнению каких заданий мы учим («традиционное» сочинение-рассуждение), и тем, какие задания интересны ученикам, потому что их выполнение имеет для них ценность и смысл, потому что через них ученик вовлекается в культуру соучастия, т. е. формируется как активная творческая личность. Во-вторых, эти мультимедийные творческие задания могут быть выстроены в систему, например:

*5–7 классы:* облако слов; кроссенс; создание буктрейлера, фанфика; запись подкаста, аудиогиды, создание и размещение в социальных сетях поста о книге.

*8–9 классы:* инфографика, создание интерактивной карты литературного произведения, интерактивный комментарий к художественному тексту, разработка сценарного плана для экранизации изученного текста, видеопоззии, создание мультфильма, группы в социальных сетях, обсуждающей книгу.

*10–11 классы:* видеопоззия, создание и запись ролика, «объясняющего» трудный текст, создание виртуального книжного клуба/фандома; создание лонгрида.

Абсолютно понятно, что распределение по годам обучения достаточно примерное (учитель может «двигать» из класса в класс то или иное творческое задание): предлагаемая система нуждается в дальнейшем профессиональном обсуждении, корректировке и экспериментальной проверке. Важно одно: чтобы не были нарушены принципы постепенного усложнения и взаимодополнения, на которых предлагаемая система выстроена. Важно также и то (спасибо за подсказку А. А. Скулачеву, председателю Гильдии словесников, учителю русского языка школы № 1514 г. Москвы), чтобы учитель, предлагая учащимся то или иное творческое задание, понимал, насколько оно «адекватно» поэтике прочитанного текста, видел, как выполнение задания «сработает» на его дальнейшее самостоятельное осмысление.

### Выводы

Разделяя позицию методистов XX века, обзор исследований которых был сделан выше, о том, что «реальное личностное освоение произведения искусства как эстетической ценности и реальности возможно и продуктивно в процессе художественной деятельности, основным критерием которой становится творчество» [12, с. 7], обозначим те несколько первоочередных задач, которые должна решить сегодня методика, чтобы успешно развиваться в веке XXI:

– создание мини-гlossария/мини-словаря, в котором будет дано определение творческих заданий, выполнение которых потребует привлечения IT-инструментов. Именно поэтому мы приложили к статье достаточно большой библиографический список: пока нет гlossария, можно найти определения в этих источниках;

– создание кратких методических рекомендаций для учителей и школьных библиотекарей, в которых будут прописаны алгоритмы создания этих творческих заданий и описана технология возможного включения их в учебный процесс. Описание должно быть сопровождено ссылкой на опыт успешных учительских практик, в том числе и представленный в интернет-формате, и одобренный экспертным профессиональным сообществом.

Безусловно, последнее невозможно без привлечения профессионалов из медийной сферы, тех, кто давно и привычно использует новые для учителей термины и виды заданий в своей повседневной практике. Это будет шагом к расширению научного поля методики, шагом, существенно необходимым: современная гуманитаристика (методика все-таки гуманитарно-педагогическая, а не только педагогическая наука) не может развиваться иначе, как в рамках междисциплинарных исследований.

*Статья выполнена в рамках гранта РГНФ № 19-29-14155 «Предметная область “Литература” и цифровизация школьного образования: от аналогового мышления к трансмедийному творчеству».*

### Список литературы

1. Абакумов С. И. Творческое чтение : опыт методики чтения художественных произведений в школах начального типа. Л. : Изд-во Брокгауз-Ефрон, 1925. 136 с.
2. Авдеева И. Б. Электронно-опосредованная коммуникация: степень её новизны // Мир русского слова. 2020. № 3. С. 18–28. DOI: 10.24411/1811-1629-2020-13016
3. Беньковская Т. Е. Методические школы в отечественной методике преподавания литературы // Методика обучения литературе. XXI век: учебное пособие / под ред. Е. К. Маранцман. СПб. : ВВМ, 2019. С. 76–117.
4. Борисенко Н. А., Миронова К. В., Шишкова С. В., Граник Г. Г. Особенности цифрового чтения современных подростков: результаты теоретико-эмпирического исследования [Электронный ресурс] // Science for Education Today. 2020. Т. 10. № 5. С. 28–49. URL: <http://sciforedu.ru/article/4566> (дата обращения: 23.12.2020). DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762>
5. Гуковский Г. А. Изучение литературного произведения в школе: Методологические очерки о методике. Тула : Автограф, 2000. 223 с.
6. Дженкинс Г. Конвергентная культура. Столкновение старых и новых медиа / пер. с англ. А. Гасилина. М. : РИПОЛ классик, 2019. 384 с.
7. Доклады Научного совета по проблемам чтения РАО. Вып. 16 «Чтение как средство коммуникации» / сост. Ю. П. Мелентьева / под ред. В. А. Лекторского. М. : Наука. РАН. 2019. Вып. 16. 146 с.
8. Жабицкая Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность. Литературное развитие в юности. Кишинев : Штиинца, 1974, 132 с.
9. Жвалевский А., Пастернак Е. Смерть мертвым душам! Повесть с 10 фанфиками в придачу. М. : Розовый жираф, 2014. С. 265–340.
10. Зинин С. А. Самоопределение в пространстве современности. О судьбах литературного образования // Литература в школе. 2020. № 1. С. 121–128. DOI: 10.31862/0130-3414-2020-1-121-128.
11. Курикалова Н. М., Котлеров П. С., Федоров А. В., Зотина К. А. Портфолио читателя: читать здорово! // Человек читающий: Homo legens-12. Сб. научных статей / под ред. М. В. Белоколенко. М. : Русская ассоциация чтения, 2020. С. 137–149.
12. Кутузов А. Г. Система творческих заданий как средство постижения произведения в его идейно-художественной специфике : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М., 1990. 16 с.
13. Кутузов А. Г., Романичева Е. С., Киселев А. Г. Как войти в мир литературы. 5 класс: методическое пособие ; 7-е изд., доп. М. : Дрофа, 2006. 222 с.
14. Мокшина Ю. Л. Фанфикшн как инструмент приобщения современных школьников к чтению классической литературы : дис. ... канд. пед. наук. СПб. : 2018. 455 с. [Электронный ресурс] // URL: <https://www.dissercat.com/content/fanfikshn-kak-instrument-priobshcheniya-sovremennykh-shkolnikov-k-chteniyu-klassicheskoi-lit>. (дата обращения: 04.01.2021).
15. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка: Пособие для студентов педагогических вузов и колледжей. М. : Академия; Высшая школа, 1999. 272 с.
16. Маранцман В. Г. Анализ литературного произведения в соотношении с читательским восприятием школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. М., 1980. 48 с.
17. Молдавская Н. Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. М. : Науч.-исслед. ин-т содерж. и методов обучения АПН СССР, 1976. 224 с.
18. Новлянская З. Н. Драма как род литературы в развивающем обучении // Психология. Литература. Театр. Кино: коллективная монография / под общ. ред. Н. Л. Кар-

повой. М. : Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА), 2020. С. 111–116.

19. Пранцова Г. В. Элективные курсы по литературе: 10–11 классы: программы, тематические планы, методические рекомендации, хрестоматия. М. : Вербум-М, 2006. 189 с.

20. Романичева Е. С. Проект «Кинопоэзия» – новый ресурс приобщения к чтению или инструмент изучения поэзии? // Литература на экране / под ред. А. А. Мелик-Пашаева, Н. Л. Карповой, Н. А. Борисенко, С. Ф. Дмитренко. В 2 ч. Ч. 1. М. : Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА), 2018. С. 137–142.

21. Романичева Е. С. «Сад расходящихся тропок»: о разных способах освоения канона в школьных образовательных практиках // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 3 (53). С. 8–18. DOI 10.25688/2076-9121.2020.53.3.01.

22. Россинская А. Н. Где читают «нечитающие» и пишут «непишущие» // Читатель в школе: сборник статей / под ред. Е. А. Асоновой и Е. С. Романичевой. М. : Библиомир, 2020. С. 178–189.

23. Рыбникова М. А. Избранные труды / сост. В. В. Шевелев. М. : Изд-во АПН, 1958. С. 401–472.

24. Рыбникова М. А. От маленького писателя к большому читателю // Русский язык в советской школе. 1929. № 2. С. 81–89.

25. Самутина Н. В. Великие читательницы: фанфикшн как форма литературного опыта // Социологическое обозрение. 2013. Т. 12. № 3. С. 137–194.

26. Самутина Н. В. Практики эмоционального чтения и любительская литература (фанфикшн) // Новое литературное обозрение. 2017. Т. 143. № 1. С. 246–269.

27. Соколов Н. М. Изучение литературных произведений в начальной школе. М.–Л. : Государственное издательство, 1928. 160 с.

28. Соколов Н. М. Устное и письменное слово учащихся. М.–Л. : Государственное издательство, 1927. 121 с.

29. Сосновская И. В., Островская В. В. Активизация работы с «нелинейным знанием» как мотивационный аспект современного урока [Электронный ресурс] // URL: «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык» – международный информационно-аналитический журнал. 2014 № 2 (09). Сентябрь. URL: <http://ce.if-mstuca.ru/> (дата обращения: 04.01.2021).

30. Чертов В. Ф., Сосновская И. В. Гармония теории и практики в трудах В. В. Голубкова // Литература в школе. 2020. № 1. С. 108–120 DOI: 10.31862/0130-3414-2020-1-108-120

31. Чтение и грамотность в образовании и культуре: буква в цифре : сб. мат-лов VI международной научно-практической конференции / под общей ред. М. В. Белоколенко. М. : Русская ассоциация чтения, 2020. 170 с.

## References

1. Abakumov S.I. Tvorcheskoe chtenie [*Creative reading*]. L.: Izdatel'stvo Brokgauz-Efron [Publishing HouseBrokgauz-Efron], 1925. 136 p. (In Russian).

2. Avdeeva I. B. Elektronno-oposredovannaya kommunikatsiya: stepen' ee novizny [*Electronically-mediated communication: the degree of its novelty*] // Mir russkogo slova [*The World of Russian Word*]. 2020. No. 3. pp. 18–28. DOI: 10.24411/1811-1629-2020-13016. (In Russian).

3. Ben'kovskaya T.E. Metodicheskie shkoly v otechestvennoi metodike prepodavaniya literatury [*Methodological schools in the national methodology of teaching literature*] // Metodika obucheniya literature: XXI vek: uchebnoe posobie / Pod red. E.K. Marantsman [*Literature teaching method. XXI century: textbook / ed. by E. K. Marantsman*]. St.P.: VVM,

2019. P. 76–117. (In Russian).

4. Borisenko N.A., Mironova K.V., Shishkova S.V., Granik G.G. Osobennosti tsifrovogo chteniya sovremennykh podrostkov: rezul'taty teoretiko-empiricheskogo issledovaniya [*Features of digital reading of modern teenagers: results of theoretical and empirical research*] // Science for Education Today. 2020, V. 10. No. 5. pp. 28–49. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762>. Available at: <http://sciforedu.ru/article/4566>. (accessed: 23.12.2020) (In Russian).

5. Gukovskii G.A. Izuchenie literaturnogo proizvedeniya v shkole: Metodologicheskie ocherki o metodike [*Studying a literary work at school: Methodological essays on the methodology*]. M.: Prosveshchenie, 1966. 266 p. (In Russian).

6. Jenkins H. Konvergentnaya kul'tura. Stolknovenie starykh i novykh media [*Convergent Culture. Where Old and New Media Collide*] / transl. from Engl. by A. Gasilina. M.: Ripon Classic Publishing House, 2019. 384 p. (In Russian).

7. Doklady Nauchnogo Soveta po Problemam Chteniya RAO. Vyp. 16 «Chtenie kak sredstvo kommunikatsii» [*Reports of the Scientific Council on the problems of reading RAE. Is.16 «Reading as a means of communication»*] / sost. Yu. P. Melent'eva / pod red. V. A. Lektorskogo. M.: Nauka RAS, 2019. 146 p. (In Russian).

8. Zhabitskaya L.G. Vospriyatие khudozhestvennoi literatury i lichnost'. Literaturnoe razvitiе v yunosti [*Perception of fiction and personality. Literary development in youth*]. Kishinev: Publishing House Shtiintsa, 1974, 132 p. (In Russian).

9. Zhvalevskii A., Pasternak E. Smert' mertvym dusham. Povest' s 10 fanfikami v pridachu [*Death to dead souls. A story with 10 fanfictions to boot*]. M.: Rozovyi zhiraf [Pink Giraffe Publishing House]. 2014. P. 265–340. (In Russian).

10. Zinin S.A. Samoopredelenie v prostranstve sovremennosti. O sud'bach literaturnogo obrazovaniya [*Self-determination in the space of modernity. On the literary education*] // Literatura v shkole [*Literature at school*]. 2020. No. 1. P. 121–128. DOI: 10.31862/0130-3414-2020-1-121-128. (In Russian).

11. Kurikalova N.M., Kotlerov P.S., Fedorov A.V., Zotina K.A. Portfolio chitatelya: chitat' zdorovo! [*Reader's portfolio: reading is great!*] // Chelovek chitayushchii: Homo legens-12. Sb. nauchnykh statei / pod red. M.V. Belokolenko [Reading human: Homo legens-12. Collected papers/ ed. by M.V.Belokolenko. M.: Russkaya assotsiatsiya chteniya [Reading Association of Russia]. 2020. P. 137–149. (In Russian).

12. Kutuzov A.G. Sistema tvorcheskikh zadaniy kak sredstvo postizheniya proizvedeniya v ego khudozhestvennoi spetsifike [*The system of creative tasks as a means of comprehending the work in its artistic specifics*]. Avtoreferat na soiskanie uchenoi stepeni kand.ped nauk. [author. ... Cand. ped sciences]. M., 1990. 16 p. (In Russian).

13. Kutuzov A.G., Romanicheva E.S., Kiselev A.G. Kak voiti v mir literatury. 5 klass: metodicheskoe posobie [How to enter the world of literature. Grade 5: methodological guide.]. 7-oe izd., dop.[7<sup>th</sup> edition enlarged] M.: Drofa [Publishing House Drofa], 2006. 222 p. (In Russian).

14. Mokshina Yu. L. Fanfikshn kak instrument priobshcheniya sovremennykh shkol'nikov k chteniyu klassicheskoi literatury [*Fanfiction as a tool for introducing modern schoolchildren to reading classical literature*] Dissertatsiya na soiskanie uchenoi stepeni kand.ped.nauk [dis. ... Cand. ped. sciences] Available at: <https://www.dissercat.com/content/fanfikshn-kak-instrument-priobshcheniya-sovremennykh-shkolnikov-k-chteniyu-klassicheskoi-lit>. (accessed: 04.01.2021). (In Russian).

15. L'vov M.R. Slovar'-spravochnik po metodike prepodavaniya russkogo yazyka. [*Dictionary-reference book on the methodology of teaching the Russian language*]: Posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i kolledzhei [A guide for students of pedagogical universities and colleges]/M.: Publishing House Akademia; High School, 1999. 272 p. (In Russian).

16. Marantsman V.G. Analiz literaturnogo proizvedeniya v sootnoshenii s chitatel'skim

vospriyatiem shkol'nikov [*Analysis of a literary work in relation to the reader's perception of schoolchildren*]. Avtoreferat dissertatsii na soiskanie uchenoi stepeni doktora pedagogicheskikh nauk [author. dis. ... Dr. ped. Sciences]. M., 1980. 48 p. (In Russian).

17. Moldavskaya N.D. Literaturnoe razvitie shkol'nikov v protsesse obucheniya [*Literary development of students in the learning process*]. M.: Publishing House Pedagogika [Pedagogics], 1976. 224 p. (In Russian).

18. Novlyanskaya Z.N. Drama kak rod literatury v razvivayushchem obuchenii [*Drama as a kind of literature in developmental learning*] // Psikhologiya. Literatura. Teatr. Kino: kolektivnaya monografiya / pod obshch. red. N.L. Karpovoi [Psychology. Literature. Theatre. Cinema: collective monograph /ed. by N.L. Karpova. M.: Assotsiatsiya shkol'nykh bibliotekarei russkogo mira (RSHBA) [Publishing house of Association of School Librarians of the Russian World], 2020. P.111–116. (In Russian).

19. Prantsova G.V. Elektivnye kursy po literature: 10–11 klassy: Programmy. Metodicheskie rekomendatsii. Khrestomatiya [*Elective courses in literature: grades 10-11: Programs. Methodological recommendations. Anthology*]. M.: Verbum-M [Publishing House Vervum-M], 2006. 189 p.

20. Romanicheva E.S. Proekt «Kinopoeziya» – novyi resurs priobshcheniya k chteniyu ili instrument izucheniya poezii? [*The project «Cinpoetry» – a new resource attached to reading or an instrument for studying poetry?*] // Literatura na ekrane [Literature on the screen]/ed. by A. A. Melik-Pashaev, N. L. Karpova, N. A. Borisenko, S. F. Dmitrenko. In 2 parts. Part 1. M.: Assotsiatsiya shkol'nykh bibliotekarei russkogo mira RSHBA [Publishing house of Association of School Librarians of the Russian World], 2018. P.137–142. (In Russian).

21. Romanicheva E.S. «Sad raskhodyashchikhsya tropok»: o raznykh sposobakh osvoeniya kanona v shkol'nykh obrazovatel'nykh praktikakh [*«The garden of forking paths»: on various ways of «the canon» mastery in school educational practices*] // Vestnik MGPU. Seriya «Pedagogika i psikhologiya» [MCU Vestnik. Pedagogy and Psychology]. 2020. No. 3. pp. 8–18. DOI 10.25688/2076-9121.2020.53.3.01(In Russian).

22. Rossinskaya A.N. Gde chitayut «nechitayushchie» i pishut «nepishushchie» [*Where do «non-readers» read and «non-writers» write?*] // Chitatel' v shkole: sbornik statei [Reader at school: collected papers]/ ed. by E. A. Asonova and E. S. Romanicheva. M.: Publishing House Bibliomir, 2020. P. 178–189. (In Russian).

23. Rybnikova M.A. Izbrannye trudy [*Selected works*] /compiled by V. V. Shevelev. M.: Publishing House APN, 1958. P.401–472.

24. Rybnikova M.A. Ot malen'kogo pisatelya k bol'shomu chitatelyu [*From a small writer to a large reader*] // Russkii yazyk v sovetskoi shkole [*Russian language in the Soviet school*]. 1929. No. 2. pp. 81–89. (In Russian).

25. Samutina N. V. Velikie chitatel'nitsy: fanfikshen kak forma literaturnogo opyta [*Great Readers: Fanfiction as a form of Literary Experience*] // Sotsiologicheskoe obozrenie [*Sociological Review*]. 2013. Vol.12. no 3. pp. 139–194. (In Russian).

26. Samutina N. V. Praktiki emotsional'nogo chteniya i lyubitel'skaya literatura (fanfikshn) [*Practices of emotional reading and amateur literature (fanfiction)*] // Novoe literaturnoe obozrenie [New Literary Review]. 2017. Vol. 143. No. 1. pp. 246–269. (In Russian).

27. Sokolov N.M. Izuchenie literaturnykh proizvedenii v nachalnoi shkole [*Study of literary works in primary school*]. M.–L.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo [State Publishing House], 1928. 160 p. (In Russian).

28. Sokolov N.M. Ustnoe i pis'mennoe slovo uchashchikhsya [*Oral and written word of students*]. M.–L.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo [State Publishing House], 1927, 121 p. (In Russian).

29. Sosnovskaya I.V, Ostrovskaya V.V. Aktivizatsiya raboty s nelineinym znaniem kak motivatsionnyi aspekt sovremennogo uroka [*Activation of work with non-linear knowledge*

*as a motivational aspect of a modern lesson*]. «Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk» – mezhdunarodnyi informatsionno-analiticheskii zhurnal [«*Crede Experto: transport, society, education, language*» – *international information and analytical journal*]. No.2 (09). September 2014. Available at: <http://ce.if-mstuca.ru/>. (Accessed: 04.01.2021). (In Russian).

30. Chertov V.F., Sosnovskaya I.V. Garmoniya teorii i praktiki v trudakh V.V. Golubkova [*Harmony of theory and practice in the works by V. V. Golubkov*]// Literatura v shkole [*Literature at school*] 2020. No 1. Pp. 108–120. DOI: 10.31862/0130-3414-2020-1-108-120. (In Russian).

31. Shestaya mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Chtenie i gramotnost' v obrazovanii i kul'ture: bukva v tsifre [*The Sixth International Scientific and Practical Conference «Reading and Literacy in Education and Culture: a letter in a number»*]. Proceedings of the Conference/ ed. by M.V. Belokolenko. M.: Russkaya assotsiatsiya chteniya. [Publishing House of Reading Association of Russia], 2020. 170 p. (In Russian).

## Creative Tasks in Literature: From the Past to the Present, From the Preservation of Forms to Their Development and Transformation (General Overview)

**Elena S. Romanicheva**

*Moscow City University, Moscow*

**Abstract.** *Introduction to the paper raises the questions: what are the causes of today's crisis faced by the "traditional," which has lost its creative character, and if there are ways out of this crisis.*

**Materials and methods.** *When searching for the answers to these questions, the study relies on the comparative analysis of the sources and shows how Russian teaching methodology experts of the 20th century solved the "essay problem," what tasks were offered for the text written by students to be an original "answer" in their dialogue with the literary text.*

**Bibliography overview.** *A whole host of the sources used impart the character of an analytical review to this part of the paper. It aims to convince the reader that the focus on "creative reading" (Abakumov) and "creative writing" (Abakumov) was one of the leading trends in the methodology of the 20th century. This section states that the literary creativity of students nowadays can and should be supported with digital tools. Digitalization of modern literary education, including the application of new creative tasks in the educational process, is a condition for its development in the 21st century.*

**Results.** *This part of the paper presents possible multimedia creative tasks (podcast, book trailer, longread, video poetry, and others) and indicates that the latter performed using IT tools are not a rejection of conventional creative tasks but rather their development and transformation in the digital environment. The proposed thesis is illustrated by referring to fanfiction and showing what traditional creative task forms preceded fanfiction. These tasks (as opposed to writing a traditional essay) are shown to become valuable and meaningful for the students because they are characterized by convergence and participativeness. It is through these properties of the tasks students are involved in the participatory culture within which the texts of fiction live today. This section concludes that the proposed system of creative multimedia tasks should further be discussed, experimentally tested, and adjusted based on the testing results.*

**In conclusion,** *according to the teaching methodology experts of the 20th century, who talked about student creativity as a necessary condition for understanding a literary text and a productive dialogue with it, the methodological science objectives to be set concerning the issue presented in the title of the paper are identified. These include: creating a glossary of terms that defines possible creative tasks of a multimedia nature and generating methodological recommendations that describe an algorithm for their development and the technology for including them in the educational process.*

**Keywords:** *traditional and multimedia creative tasks, value and meaning, convergence and participation, fanfiction, classification of multimedia creative tasks.*

### **Acknowledgments**

The author expresses gratitude to her colleagues, teachers of literature, methodology researchers, and university professors, who took part in consultations, discussions, disputes, and made it possible to write this paper: A. A. Arkhangelsky, A. A. Novikova, G. V. Prantsova, I. V. Sosnovskaya, A. A. Skulachev.

**Елена Станиславовна  
Романичева**

*кандидат педагогических наук,  
доцент, ведущий научный сотрудник  
лаборатории социокультурных  
образовательных практик*

*ORCID: [https://orcid.org/  
0000-0003-2649-3715](https://orcid.org/0000-0003-2649-3715)*

*Институт системных проектов,  
Московский городской педагогиче-  
ский университет*

*129226, Россия, г. Москва,  
2-й Сельскохозяйственный проезд, 4*

*тел.: +7 (499) 1812462  
e-mail: [RomanichevaES@mgpu.ru](mailto:RomanichevaES@mgpu.ru)*

**Elena S.  
Romanicheva**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),  
Associate Professor, Leading Research-  
er of the Laboratory of Socio-Cultural  
Educational Practices*

*ORCID: [https://orcid.org/  
0000-0003-2649-3715](https://orcid.org/0000-0003-2649-3715)*

*Institute of System Projects,  
Moscow City University*

*4, 2nd Sel'skohozyajstvennyj proezd,  
Moscow, Russia, 129226*

*tel.: +7 (499) 1812462  
e-mail: [RomanichevaES@mgpu.ru](mailto:RomanichevaES@mgpu.ru)*

УДК 378.147

## Особенности преподавания гуманитарных предметов в творческом вузе

Ю. С. Метелкина

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

### Аннотация.

**Введение.** Данная статья посвящена особенностям преподавания гуманитарных предметов в творческом вузе. Новизна исследования заключается в анализе особенностей образовательного процесса и контингента студентов, условия проведения занятий в творческих вузах. Представленные результаты могут быть использованы для преподавания цикла гуманитарных предметов в вузах, в которых осуществляется подготовка специалистов творческих специальностей.

**Материалы и методы.** В статье раскрывается специфика методов и форм контроля, которые необходимо адаптировать для повышения их эффективности. Приводятся примеры форм промежуточного и итогового контроля, способов поддержания и повышения мотивации студентов разных форм обучения. Статья написана на основе опыта преподавания автора в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Российский институт театрального искусства – ГИТИС».

**Результаты исследования.** Обоснование выбора методов обучения дополнено примерами практических заданий, способами повышения и поддержания высокого уровня мотивации студентов, актуализирована необходимость использования имитационных игровых и неигровых методов обучения, индивидуализации форм контроля.

**Выводы.** В статье отражены особенности преподавания гуманитарных предметов в творческих вузах, обусловленные факторами образовательной среды, контингента обучающихся, спецификой образовательного процесса и учебных планов.

### Ключевые

#### слова:

гуманитарные предметы, творческий вуз, студенты, образовательный процесс, мотивация, методы, формы контроля.

### Для

#### цитирования:

Метелкина Ю. С. Особенности преподавания гуманитарных предметов в творческом вузе // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 215–221.  
DOI: 10.32343/2409-5052-2021-15-2-215-221

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
10 января 2021 г.

### Введение

Гуманитарные предметы являются неотъемлемой частью учебного плана любой специальности любого российского и зарубежного вуза, вне зависимости от его специфики и направлений профессионального обучения. Изучение предметов гуманитарного цикла позволяет расширить кругозор и способствует повышению общего уровня культуры, в результате чего выпускник вуза в идеале становится не только специалистом, но и человеком разносторонне развитым, умеющим формулировать и аргументировать свою точку зрения.

Безусловно, в вузах гуманитарной направленности предметам гуманитарного цикла уделяется больше времени, их набор гораздо шире, чем в вузах других направлений подготовки, что увеличивает возможности преподавателя и одновременно создаёт дополнительные сложности в его работе. Отдельное место среди вузов гуманитарной направленности занимают творческие вузы, в которых процесс обучения имеет ярко выраженную специфику, что отражается на выборе используемых методов, форм контроля и способов взаимодействия со студентами в учебном процессе.

### Материалы и методы

Методологическое основание, лежащее в основании анализа особенностей преподавания гуманитарных предметов в творческом вузе, представлено гуманистической парадигмой, главным тезисом которой является ценность интересов личности и, соответственно, персонализация образовательного процесса, которая достигается за счёт активно действующей позиции обучающегося и субъект-субъектных отношений между обучающимся и педагогом. [5]. В работе над материалами статьи использовались такие методы, как сопоставительный анализ, синтез, относящиеся к группе общетеоретических научных методов.

В качестве материалов исследования выступают научные статьи, а также опыт преподавания автора в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Российский институт театрального искусства – ГИТИС».

### Результаты исследования

Специфика преподавания гуманитарных дисциплин в творческом вузе связана, прежде всего, с особенностями образовательного процесса и контингента студентов.

Как правило, образовательный процесс в таких вузах имеет прерывистый характер: в течение одного семестра он может быть прерван в связи с постановкой спектакля, выездом на практику, пленэр. Такие перерывы часто непредсказуемы и могут продолжаться от нескольких дней до нескольких недель. Если курс продолжается полтора семестра, то во втором семестре занятия могут начинаться не сразу после каникул, а в середине семестра. Таким образом, в образовательном процессе наступает длительный перерыв. В таких условиях преподаватель, заранее предполагая возможность прерывания образовательного процесса, должен грамотно подходить к планированию, а именно:

– обозначить в программе курса обязательные к изучению темы и темы, которые можно рассмотреть при наличии часов; например, в курсе социологии к обязательным можно отнести тему «Социальная стратификация», к дополнительным – «Богатство и бедность». При этом необходимо понимать, что длительность перерывов может быть разной, соответственно, разным может быть набор тем – обязательных и дополнительных, в связи с этим может возникнуть необходимость не просто выделения обязательных и дополнительных тем, а ранжирования по степени их значимости;

– определить темы, которые в случае необходимости можно оставить на самостоятельное изучение студентам; например, в курсе культурологии для самостоятельного изучения можно предложить тему «Диалог культур». Для более эффективного изучения тем, отведённых на самостоятельное изучение, необходимо подготовить вспомогательные материалы: конспекты лекций, задания для закрепления материала, самопроверки и проверки, списки литературы по каждой из тем;

– предусмотреть дополнительное время и разработать инструменты для закрепления и повторения материала в случае длительных перерывов.

Нередкой является ситуация, когда длительное время на занятиях отсутствуют один или несколько студентов (например, по причине занятости в проекте в другом городе). В таком случае занятия могут проводиться в очной форме с одновременным подключением таких студентов к работе с использованием дистанционных технологий. При невозможности такого подключения (из-за технических проблем или существенной разницы во времени) необходимо разработать для таких студентов индивидуальную образовательную траекторию во взаимодействии с другими преподавателями, чтобы не допустить перегрузки.

Существенное влияние на преподавание в творческом вузе оказывает специфика студенческого контингента, а именно его неоднородность. Обычной является ситуация, когда в одной учебной группе оказываются студенты с большой разницей в возрасте и, соответственно, имеющие разный жизненный опыт, что нужно учитывать при подборе примеров в рамках проведения занятий; студенты, только закончившие школу, и студенты, получающие второе высшее образование; русскоговорящие студенты и студенты-иностранцы, не владеющие или недостаточно владеющие русским языком. Иногда для проведения занятий по одному предмету объединяют учебные группы младших и старших курсов, что увеличивает возрастную разницу между студентами. Кроме того, учебные группы могут значительно различаться по количеству студентов – от 5 до 40 человек. Соответственно, необходимо предусмотреть разные формы работы, соответствующие характеристикам конкретной учебной группы.

Как правило, в творческих вузах в учебном плане и рабочей программе учебного курса не прописываются традиционные виды занятий – лекции и семинары, поэтому у преподавателя есть возможность проводить различные виды занятий по своему усмотрению. Как правило, эффективными являются смешанные формы занятий, которые позволяют максимально задействовать потенциал студентов, организовать групповую работу с разными заданиями для групп в зависимости от уровня подготовки студентов, а также от владения русским языком.

Поскольку блок гуманитарных предметов в творческих вузах, как правило, довольно большой, в течение одного семестра студенты изучают сразу несколько предметов гуманитарного цикла. В такой ситуации важное значение приобретают межпредметные связи. Они позволяют лучше закреплять материал, повышают интерес к изучению гуманитарных предметов, позволяют частично компенсировать прерывистость образовательного процесса. Кроме того, возможна совместная работа и создание межпредметных связей не только с преподавателями гуманитарных дисциплин, но и с преподавателями специальных, творческих дисциплин (мастерами курса, преподавателями актерского мастерства, сценического движения и т. д.).

Не всегда учебные занятия в творческих вузах проходят в традиционно оборудованных аудиториях с доской, столами и стульями, проектором и ноутбуком. Занятия могут проходить в балетном классе, репетиционной комнате, мастерской. При этом такая ситуация для студентов является естественной, не вызывает дискомфорта. Учитывая тот факт, что традиционные лекции в таких вузах проводятся редко, для преподавателя неформальная обстановка может стать дополнительным фактором, позволяющим использовать в своей работе интерактивные методы.

К таким методам можно отнести проблемные лекции (например, лекция «Социальные проблемы современного российского общества»), лекции-дискуссии (лекция «Социальные нормы и ценности в театральной среде»), групповые практические работы (например, «Ролевые конфликты в пьесе Леонида Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца»). Такие виды занятий привлекательны также тем, что могут проводиться в любой по размеру учебной группе, а также как в очном, так и в дистанционном формате, что становится чрезвычайно актуальным в современных санитарно-эпидемиологических условиях. Кроме того, как показывает практика, темы, изученные на занятиях с использованием интерактивных методов обучения, усваиваются лучше.

Хотя мотивация студентов творческих вузов к изучению гуманитарных предметов достаточно высока, поддерживать её нужно. Можно делать это разными способами:

- связывать преподаваемый предмет с профессиональной деятельностью; например, разбирать тему «Социальные статусы и роли» на материале спектакля, в котором задействованы студенты актёрского факультета; разбирать особенности разных культур на примере живописных произведений со студентами сценографического факультета;

- создавать со студентами общее культурное поле: обмениваться впечатлениями о прочитанных книгах, просмотренных фильмах и сериалах, посещённых спектаклях и выставках, а потом использовать примеры из них при изучении новых тем или повторении старых; причём такой обмен впечатлениями будет эффективен только в том случае, если он будет взаимным;

- в конце занятия не только давать задания на закрепление материала, но и «зацепку» для следующей темы, причём тему озвучивать заранее необязательно; например, перед изучением темы «Социальная стратификация» попросить студентов посмотреть несколько серий «Карнавал Роу» (2019 г. выпуска), а котором представлено общество с закрытой системой социальной стратификации. При этом нужно выбирать интересный для студентов и актуальный материал. Например, для студентов балетмейстерского факультета материалом для обсуждения сразу по нескольким темам стал сериал «Хрупкие создания» (2020 г. выпуска), в котором показана жизнь американской балетной школы.

Свою эффективность в преподавании гуманитарных предметов в творческих вузах показали имитационные игровые и неигровые методы: проекты (например, «Выдающиеся изобретения, изменившие ход развития общества»), кейсы (анализ фильма или спектакля с социологической, культурологической, исторической или лингвистической точки зрения, причём выбирать объект для анализа лучше всего по инициативе студентов), ролевые игры (игра «Крокодил» с загаданными словами из терминологического аппарата преподаваемого предмета).

Поскольку весь образовательный процесс в творческих вузах предельно индивидуализирован, индивидуализированными должны быть и формы промежуточного и итогового контроля. Возможно комбинирование традиционных форм контроля (тестов, письменных самостоятельных работ) и творческих заданий, причём выбор той или иной формы контроля лучше оставлять за студентом (в некоторых случаях студенты творческих вузов бывают перегружены творческими заданиями и предпочитают написать тест или выполнить контрольную работу).

Необходимо учитывать, что в творческих вузах не всегда работает рейтинговая система оценки. Для студентов творческих специальностей субъективная оценка преподавателя бывает более значима, чем поставленный бал, это может выступать дополнительным мотивирующим фактором.

#### Заключение

Преподавание гуманитарных предметов в творческих вузах имеет свои особенности, обусловленные факторами образовательной среды, контингента обучающихся, спецификой образовательного процесса и учебных планов. Преподавателю приходится учитывать эти факторы, чтобы сделать учебный процесс эффективным и увлекательным. Нестандартность преподавательского подхода, кроме всего прочего, мотивирует и самого преподавателя к саморазвитию как педагога и специалиста по своему предмету.

Использование имитационных игровых и неигровых методов обучения, индивидуализации форм итогового и промежуточного контроля, сочетания индивидуальных и групповых форм работы в учебном процессе позволяет повысить эффективность процесса обучения. Предложенные в статье методы и приёмы могут быть использованы в преподавательской работе не только в вузах творческой направленности, но и в других вузах гуманитарного направления.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

#### Список литературы

1. Агапова Т. В., Айснер Л. Ю. Basic forms of interaction and teaching methods in higher school (passive, active and interactive teaching methods) // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 1-1. С. 269–275. DOI: 10.34670/AR.2019.44.1.054.
2. Горшкова О. В. Активные методы обучения: формы и цели применения [Электронный ресурс] // Концепт. 2017. № 53. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnyye-metody-obucheniya-formy-i-tseli-primeneniya> (дата обращения: 12.06.2020)
3. Долгова В. И., Нуртдинова А. А. Исследование профессионально-педагогической направленности личности студентов // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=27043>
4. Казун А. П., Пастухова Л. С. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiki-primeneniya-proektnogo-metoda-obucheniya-opyt-raznyh-stran> (дата обращения: 15.09.2020).
5. Кирланов Т. Г. Классификация методов активного обучения применительно к высшей школе [Электронный ресурс] // Молодой учёный. 2010. № 4 (15). С. 337–339. URL: <https://moluch.ru/archive/15/1455/> (дата обращения: 24.02.2021).
6. Кузнецова А. Я., Омельченко Е. А. Современные парадигмы образования в контексте теории научных революций [Электронный ресурс] // Концепт. 2017. № 11. С. 24–33. URL: <http://e-koncept.ru/2017/170219.htm> (дата обращения: 23.09.2020).
7. Перова В. И. Проектный метод обучения: эффективность учебной и научной деятельности [Электронный ресурс] // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия : Социальные науки. 2015. № 3 (39). С. 252–257. [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik\\_soc/18115942\\_2015\\_-3\(39\)\\_unicode/0252-0257.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2015_-3(39)_unicode/0252-0257.pdf) (дата обращения: 17.05.2020).
8. Полякова Е. И. Ролевые игры как средство стимулирования у студентов интереса к освоению опыта межкультурного взаимодействия // Высшее образование сегодня. 2008. № 2. С. 39–41.

9. Kapp K. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer: San Francisco. 2012. 302 p.

10. Morgan D. Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2013. 288 p. DOI: 10.4135/9781544304533

### References

1. Agapova T.V., Aisner L.Yu. Basic forms of interaction and teaching methods in higher school (passive, active and interactive teaching methods) // Pedagogicheskii zhurnal [Pedagogical Journal]. 2019. V. 9. no 1-1. pp. 269-275. DOI: 10.34670/AR.2019.44.1.054

2. Gorshkova O. V. Aktivnye metody obucheniya: formy i tseli primeneniya [Active teaching methods: forms and purposes of application] // Concept. 2017. No. 53. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnye-metody-obucheniya-formy-i-tseli-primeneniya> (accessed 12.06.2020)

3. Dolgova V. I., Nurtdinova A. A. Issledovanie professional'no-pedagogicheskoi napravlenosti lichnosti studentov [Research of professional and pedagogical orientation of students ' personality]. Modern Problems of Science and Education 2017. No. 6. p. 142.

4. Kazun A. P., Pastukhova L. S. Praktiki primeneniya proektnogo metoda obucheniya: opyt raznykh stran [Practical application of the project method of training: the experience of different countries]. 2018. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiki-primeneniya-proektnogo-metoda-obucheniya-opyt-raznyh-stran> (accessed 15.09.2020)

5. Kirilov T. G. Klassifikatsiya metodov aktivnogo obucheniya primenitel'no k vysshej shkole [Classification of active learning methods for Universities] // Molodoj uchenyj [Young Scientist]. 2010. No.4 (15). pp. 337-339. Available at: <https://moluch.ru/archive/15/1455/> (accessed 24.02.2021)

6. Kuznetsova A.Ya., Omelchenko E.A. Sovremennye paradigmy obrazovaniya v kontekste teorii nauchnykh revolyutsij [Modern paradigms of education in the context of theory of scientific revolutions]// Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept» [Scientific-methodological Electronic Journal "Concept"]. 2017. No.11. pp. 24-33. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/170219.htm> (accessed 23.09.2020) (in Russian)

7. Perova, V. I. Proektnyi metod obucheniya: ehffektivnost' uchebnoi i nauchnoi deyatelnosti [Project method of training: the effectiveness of educational and scientific activities] / V. I. Perova // Bulletin of Lobachevsky University of Nizhny Novgorod. Series: Social Sciences. 2015. No. 3 (39). pp. 252-257. Available at: [http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik\\_soc/18115942\\_2015\\_-\\_3\(39\)\\_unicode/0252-0257.pdf](http://www.unn.ru/pages/e-library/vestnik_soc/18115942_2015_-_3(39)_unicode/0252-0257.pdf) (available at 17.05.2020)

8. Polyakova E. I. Rolevye igry kak sredstvo stimulirovaniya u studentov interesa k osvoeniyu opyta mezhhkul'turnogo vzaimodeistviya [Role-playing games as a means of stimulating students ' interest in mastering the experience of intercultural interaction]. Higher Education Today. 2008. No 2. pp. 39-41.

9. Kapp K. The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer: San Francisco. 2012. 302 p.

10. Morgan D. Integrating Qualitative and Quantitative Methods: A Pragmatic Approach. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2013. 288 p. DOI: 10.4135/9781544304533

## Features of Teaching Humanities in a Creative University

**Yulia S. Metelkina**

*Lomonosov Moscow State University, Moscow*

**Abstract. Introduction.** *This paper seeks to address specific features of teaching humanities in a creative university. The novelty of the research lies in the analysis of features of the educational process, students enrolled and the conditions for conducting classes in creative universities. The presented results can be used in teaching a cycle of humanities in universities that train specialists in creative disciplines.*

**Materials and methods.** *The study identifies the features of methods and forms of control that need to be adapted to improve their effectiveness. Examples of intermediate and final control forms and ways to maintain and enhance motivation in students of different forms of education are given. The material relies on the author's teaching experience in the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Russian Institute of Theater Arts."*

**Research results.** *The rationale behind the choice of teaching methods is supplemented with examples of practical tasks and ways to increase and maintain a high level of student motivation. The need to use imitation games and non-game teaching methods and to individualize the forms of control is emphasized.*

**Conclusions.** *The paper reflects the features of teaching humanities in creative universities, which are conditioned by the educational environment, students enrolled, specific features of the educational process, and curricula.*

**Keywords:** *humanities, creative university, students, educational process, motivation, methods, forms of control.*

**Юлия Сергеевна  
Метелкина**

*кандидат социологических наук,  
старший научный сотрудник  
учебно-научной лаборатории развития  
гендерного образования*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0003-2594-705X](https://orcid.org/0000-0003-2594-705X)*

*Московский государственный  
университет имени М. В. Ломоносова*

*119991, Россия, г. Москва, ул. Ленинские  
горы, 1, стр. 52*

*тел.: +7 (495) 9393281  
e-mail: [redaktor-kursa@yandex.ru](mailto:redaktor-kursa@yandex.ru)*

**Yulia S.  
Metelkina**

*Candidate of Sciences (Sociology),  
Senior Researcher at the Educational  
and Scientific Laboratory for the  
Development of Gender Education*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0003-2594-705X](https://orcid.org/0000-0003-2594-705X)*

*Lomonosov Moscow State University*

*Bld. 52, 1 Leninskie Gory St, Moscow  
119991, Russia*

*tel.: +7 (495) 9393281  
e-mail: [redaktor-kursa@yandex.ru](mailto:redaktor-kursa@yandex.ru)*

УДК 377.1

## Просветительская деятельность будущего педагога в условиях сельской среды

Т. А. Ткачёва

Ангарский педагогический колледж, г. Ангарск

### Аннотация.

**Введение.** Подготовка будущих педагогов является одной из самых обсуждаемых тем в области образования. Особое внимание уделяется сельской школе и её кадровому обеспечению. Мы полагаем, что будущий педагог сельской школы должен обладать высоким творческим потенциалом, социальной активностью, устойчивым эмоциональным интеллектом. Уметь быстро и неординарно решать профессиональные задачи, стремиться к самосовершенствованию. И, в конечном счёте, принимать участие в решении ранее не свойственных ему задач, вступая в конструктивный диалог с властью и населением, проживающим в селе; причём делать это грамотно и успешно. Специфика сельской среды требует от будущего педагога овладения ещё одним видом профессиональной деятельности – просветительской. Таким образом, в качестве объекта анализа мы выделяем феномен просветительской деятельности будущего педагога в условиях сельской среды. В данной статье раскрыто понятие «просветительская деятельность» будущего педагога; уточнена её структура; выявлены особенности сельской среды; определены основные направления просветительской деятельности будущего педагога в условиях сельской среды; представлены обобщающие результаты социологического опроса по заявленной теме исследования.

**Материалы и методы.** В статье представлен обобщающий анализ проблемы просветительской деятельности будущего педагога в условиях сельской среды. В ходе исследования были реализованы следующие методы: анализ научной, психолого-педагогической литературы по вопросам организации просветительской деятельности в сельской школе; педагогическое наблюдение; беседа, анкетирование учителей начальных классов, педагогов дошкольного и дополнительного образования, студентов Ангарского педагогического колледжа, их родителей или лиц, их заменяющих.

**Результаты исследования.** В процессе анализа теоретико-методологических позиций в области педагогического просвещения сельского населения была уточнена сущностная характеристика понятия «просветительская деятельность», представлена структура данной деятельности. С целью выявления особенностей сельской среды, основных направлений просветительской деятельности в условиях сельской среды был организован социологический опрос «Моя малая родина, какая она?». В данном опросе приняли участие студенты Ангарского педагогического

колледжа и их родители, учителя начальных классов, педагоги дошкольного и дополнительного образования, проживающие в сельской местности. Результаты опроса обобщены и представлены данной статье.

**Заключение.** Практическая значимость работы заключается в рассмотрении феномена «просветительская деятельность» будущего педагога в условиях сельской среды. Исследование продолжается, но по предварительным данным можно сделать вывод о необходимости внедрения в образовательные программы Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Иркутской области «Ангарский педагогический колледж» разделов, направленных на формирование умений, необходимых для осуществления просветительской деятельности будущих педагогов в условиях сельской среды.

## Ключевые

### слова:

просветительская деятельность, просвещение, будущий педагог, сельская среда, профессиональная деятельность, местожительство, семейно-соседская микросреда.

## Для

### цитирования:

Ткачёва Т. А. Просветительская деятельность будущего педагога в условиях сельской среды // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 222–233.  
DOI: 10.32343/2409-5052-2021-15-2-222-233

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
13 ноября 2020 г.

## Введение

В настоящее время подготовка молодых специалистов является одной из самых обсуждаемых тем, в том числе и в области образования. Современное общество нуждается в специалистах, стремящихся к самосовершенствованию, способных к анализу собственной деятельности, к быстрому и неординарному решению профессиональных задач [5, с. 14]. Мы убеждены, что для достижения профессионально-образовательных результатов будущему педагогу необходимо обладать высоким творческим потенциалом, социальной активностью и устойчивым эмоциональным интеллектом [15, с. 120]. Учитывая специфику сельской среды, мы полагаем, что вышеперечисленные профессиональные качества особенно важны для педагога сельской школы. Особенности сельской среды требуют от будущего педагога овладения ещё одним видом профессиональной деятельности – просветительской. Подобная ситуация актуализирует значимость рассмотрения феномена просветительской деятельности будущего педагога в условиях сельской среды [12, с. 37].

## Обзор литературы

Анализ научной литературы позволил нам увидеть, что многие авторы отождествляют понятия «просвещение», «пе-

дагогическое просвещение», «просветительская деятельность» как близкие по смыслу и внутреннему содержанию. Основные определения данных понятий достаточно неоднозначны и имеют много подходов. Приведём несколько примеров. В толковом словаре В. И. Даля просвещение понимается как свет науки и разума, согреваемый чистой нравственностью; развитие умственных и нравственных сил человека; научное образование, при ясном сознании долга своего и цели жизни. Просвещение одной наукой, одного только ума односторонне и не ведёт к добру» [13, с. 286]. Таким образом, надо полагать, что просвещённым считается человек книжный, читающий, с понятиями об истине, доблести и долге. Из чего следует, что просвещением может заниматься человек грамотный, образованный, с высокими нравственными и моральными ценностями.

С позиции нашего исследования особый интерес представляет понятие «педагогическое просвещение», так как оно наиболее тесно связано по смыслу и направленности с понятием «просветительская деятельность» будущего педагога. В педагогической литературе представлен достаточный диапазон определений понятия «просвещение», в частности педагогического.

В Модельном законе «О просветительской деятельности» просвещение определяется как «целенаправленный процесс информирования населения об имеющемся социально-культурном опыте, рассчитанный на большую, обычно не расчленённую на устойчивые группы аудиторию и не предполагающий каких-либо формализованных процедур контроля за успешностью освоения сообщаемых сведений» [17].

В работах И. Ю. Ивановой просвещение характеризуется как:

а) целенаправленный процесс информирования населения об имеющемся социально-культурном опыте, рассчитанный на большую, обычно не расчленённую на устойчивые группы аудиторию, и не предполагает каких-либо формализованных процедур контроля за успешностью освоения сообщаемых сведений;

б) передача, распространение знаний и культуры, а также система воспитательно-образовательных мероприятий и учреждений в каком-либо государстве. Автором подчёркивается, что «педагогическое просвещение – это одна из традиционных и эффективных форм взаимодействия педагогов учреждений образования и населения». При этом разнообразные формы работы с обучающимися, их родителями и населением в целом должны быть взаимосвязаны и представлять единую стройную систему [6, с. 110].

Ю. Д. Красильников обращает наше внимание на просвещение как педагогическую деятельность, направленную на духовное обогащение личности, разностороннюю образовательную и самообразовательную работу [8, с. 14].

В работах таких авторов, как Н. В. Науменко, Н. А. Симбирцева, подчёркивается, что педагогическое просвещение основывается на партнёрском взаимодействии образовательного учреждения с населением в процессе профессиональной деятельности педагога [11, с. 130].

Н. А. Стефановская рассматривает просвещение как сбалансированное сочетание рациональных и духовных компонентов развития личности, опирающееся на национальные традиции, способствует гармонизации духовной жизни, компенсации усиливающихся тенденций селективности и элитаризации формального образования [12, с. 19]. Нам близка позиция автора с точки зрения содержания и направленности просветительской деятельности будущего педагога в условиях сельской среды.

На современном этапе развития образования удачные попытки систематического изложения сущности просветительской деятельности педагога предприняты в работах Л. В. Байбородовой, И. Ю. Ивановой, Н. М. Науменко, Н. А. Симбирцевой, Ф. В. Хазратовой, М. С. Якушкиной, Т. В. Яровенко [1; 6; 8; 11; 15; 16]. Остановимся подробнее на некоторых из них.

В научных трудах М. С. Якушкиной просветительская деятельность характеризует-

ся как разновидность неформального образования, представляющего собой совокупность информационно-образовательных мероприятий по пропаганде и целенаправленному распространению научных знаний и иных социально значимых сведений, формирующих общую культуру человека, основы его мировоззрения и комплекс интеллектуальных способностей к компетентному действию [15, с. 39].

М. А. Симбирцева даёт следующее определение просветительской деятельности: «...гуманистически целенаправленная деятельность, обусловленная социальной, научной и общественной необходимостью, по обеспечению, в том числе, качественного приращения знаний у граждан об историко-культурном наследии и значимых, актуальных идеях и практиках в области науки и культуры вне зависимости от пола, возраста, уровня образования, состояния здоровья, политических интересов, национально-этнической принадлежности субъектов» [11, с. 132].

В рамках нашего исследования интерес представляет определение И. В. Чельшевой о том, что просветительская деятельность связана с передачей знаний и опыта культуры, исходящая от субъекта и направленная на хранение, распространение культурных ценностей и приобщение к ним различных слоёв населения [11, с. 136].

Обобщая вышесказанное, мы убеждены, что грамотно организованная деятельность будущего педагога с населением способствует укоренению доброжелательных, добрососедских, уважительных взаимоотношений в сельском социуме, которые направлены на помощь человеку в решении его культурных, социальных, бытовых проблем. Важно отметить уровень мотивации и желание самого педагога вести такую активную просветительскую деятельность, быть всегда в курсе социокультурной ситуации своего села. Знать проблемы и потребности своих жителей, уметь грамотно организовывать диалог на разных уровнях взаимодействия в условиях сельской среды [4; 7; 10].

#### Материалы и методы

В процессе изучения поставленной проблемы нами были использованы следующие методы исследования: анализ научной, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; педагогическое наблюдение; беседа, анкетирование. Учитывая формат и специфику статьи, остановимся на обобщении результатов разработанного нами опроса «Моя малая родина, какая она?». Цель опроса заключалась в выявлении особенностей сельской среды и, как следствие, в рассмотрении актуальных направлений просветительской деятельности будущего педагога в условиях сельской среды [2, с. 176]. В опросе приняли участие учителя начальных классов, педагоги дошкольного и дополнительного образования, преподаватели колледжа, студенты Ангарского педагогического колледжа и их родители, проживающие в сельских территориях. В целом было опрошено более 96 человек.

Респондентам было предложено ответить на 20 вопросов, разделённых на три блока. Первый блок вопросов – общие сведения: возраст, пол респондента, место жительства (*деревня, село, посёлок городского типа*), временной период (*сколько лет проживают в сельской территории*) и др. Результаты данного блока позволили определить географию проживания респондентов (*с. Голуметь, пос. Тельма, пос. Пеледуй, с. Ербогачён, с. Усть-Инга с. Бирит, с. Новожилкино, с. Куйтун, с. Картобей, с. Бабагай, пос. Раздолье, пос. Кутулик, пос. Железнодорожный и др.*) и средний возраст, который составил 16–50 лет, преимущественно женщины.

Второй блок вопросов был направлен на выявление особенностей сельской жизни каждого конкретного села, а так же рассмотрение причин миграции жителей. В результате опроса было выявлено, что 63 % респондентов указывают, что переезд в город связан с учёбой (СПО, вуз); 18 % указывают на наличие работы или возможность более высокого заработка; 19 % говорят о комфортных условиях для жизни (ЖКХ), наличии возможностей для реализации своего творческого потенциала, «поближе к детям» и др.

В нашем опросе приняли участие молодые специалисты, которые целенаправленно

приехали в деревню. Главной причиной этого стало участие в государственных программах, направленных на развитие сельских территорий. Как показывает наша практика, такие программы, как «Молодой специалист на селе», «Земский учитель», актуальны, особенно когда речь идёт о получении «подъёмной» субсидии на улучшение условий для проживания [1; 2].

Не вдаваясь в обсуждение, отметим некоторые социально-экологические особенности сельской среды, которые были выявлены в результате опроса:

- а) невысокая людность поселений;
- б) преимущественная занятость населения в сельскохозяйственном производстве, приусадебное хозяйство, фермерство;
- в) проживание в одноэтажной деревянной застройке;
- г) зачастую отсутствие комплекса основных квартирных жилищных удобств (центральное водоснабжение, отопление, газ, канализация, централизованный вывоз мусора из жилой зоны др.);
- д) удовлетворение многих бытовых потребностей на уровне семейно-соседской микросреды; ж) отсутствие общественного транспорта внутри поселения [10, с. 270–272].

Результаты опроса по данному блоку позволили определить основные направления деятельности (занятости) сельских жителей. К ним относятся: изготовление заводской продукции, животноводство, овощеводство, пчеловодство, выращивание злаковых культур, переработка зерна, рыболовство, заготовление пушнины, лесное хозяйство, лесопереработка. В крупных посёлках развито фермерство. Хорошую прибыль сельским жителям приносит продажа крупного рогатого скота, заготовка корма для скота, ведение приусадебного хозяйства. Особым спросом пользуется поставка овощей, мяса, рыбы, ягоды, молочных продуктов в ближайшие города. На территории Иркутской области имеются крупные посёлки, в которых стремительно развивается сельский туризм (*Листвянка, Аршан, Урик, Берзовка, Хор-Тагна и др.*)

Третий блок опроса был посвящён воспитанию, семейным традициям, обычаям на селе. Отвечая на предложенные вопросы, респонденты выделили следующие семейные традиции и обычаи: совместное приготовление пищи, «семейное» блюдо, совместные празднования (*семейно-соседская микросреда*), совместный с детьми досуг, путешествия, чтение вслух в кругу семьи, пение колыбельных малышам, распределение домашних обязанностей среди всех членов семьи, ведение фотоальбомов, семейные реликвии, свадебные обычаи, семейный совет.

Как показывает практика, процесс воспитания на селе происходит не организовано, а стихийно. Главным образом это связано с постоянной занятостью взрослого населения. Местные жители с раннего утра и до позднего вечера работают на сельскохозяйственных производствах либо трудятся на приусадебных участках. Соответственно, целый день дети, молодёжь предоставлены сами себе [3, с. 126]. Постоянный тяжёлый сельскохозяйственный труд, финансовое неблагополучие, трудности в жилищно-коммунальной сфере определённо накладывают отпечаток на эмоциональное, физическое и материальное состояние семьи. Не выдержав сложностей, многие родители впадают в депрессию, подвергаются алкогольной зависимости. Настаёт время, когда дети остаются никому не нужными, что приводит к «социальному сиротству» [14, с. 234]. Данная ситуация актуализирует значение школы, которая зачастую является единственным социокультурным центром на селе. Именно школа призвана помочь в непростой ситуации и детям, и родителям, и, как следствие, обществу в целом. В этом смысле мы рассматриваем просветительскую деятельность будущего педагога как способ просвещения родителей, прежде всего, по вопросам воспитания детей и профориентации молодёжи [18, с. 47].

Многие сёла, как отмечают респонденты, имеют библиотеку, клуб, дворцы творчества (культуры), спортивные комплексы, ипподром. При этом указывают на то, что

данные центры почти не функционируют и не проводят никаких просветительских или досуговых мероприятий для сельских жителей. В связи с чем мы делаем вывод, что со стороны администрации деревни/посёлка/районного центра нет осознанного отношения в поддержке и развитии перечисленных центров и, соответственно, родного села. Безусловно, это может происходить по ряду причин. Однако, как нами было уже сказано, если педагог обладает высоким творческим потенциалом, социальной активностью, умеет быстро и качественно решать профессиональные задачи, строить диалог на разных уровнях взаимодействия, – село будет благополучно жить и развиваться. В продолжении этой мысли важно подчеркнуть, что 70 % активных жителей села готовы помочь педагогу в организации тех или иных мероприятий направленных на просвещение сельских жителей.

Благодаря проведённому исследованию мы определили круг вопросов для просвещения сельского населения. К ним относятся: вопросы семейного воспитания, ведение семейного бюджета, укрепление семейных отношений, профориентация молодёжи, развитие творческого потенциала, ведение домашнего хозяйства (*домоводство, цветоводство, садоводство*), рукоделие, ремесленничество, пропаганда здорового образа жизни, благоустройство посёлка, поддержка пожилого поколения и др. Особый интерес вызвали такие формы организации, как клуб общения или клуб по интересам, лектории, мастер-классы, творческие мастерские [11; 12; 19].

#### Результаты исследования

Анализ научной литературы и практического опыта позволил сделать вывод, что просветительская деятельность будущего педагога представляет собой структуру, составляющие которой тесно связаны между собой. Опыт М. П. Гурьяновой, доктора педагогических наук, профессора, заведующего лабораторией содержания и технологий социально-педагогической деятельности с детьми и семьями Института изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, заслуживает нашего внимания, и помогает выделить ряд составляющих просветительской деятельности будущего педагога в условиях сельской среды [3, с. 128]. Приведём аргументы в обоснование представляемой нами структуры.

В рамках первой составляющей просветительской деятельности в условиях сельской среды мы рассматриваем признание сельской среды важным социально-педагогическим пространством воспитания, образования и развития населения. Мы имеем в виду принятие муниципальной властью документов, регулирующих просветительскую деятельность на селе. Речь идёт о стремлении муниципальной власти к наполнению пространства сельских поселений организованным досугом для жителей всех возрастов. К таковым относятся: трудовые и благотворительные акции, спортивные праздники и соревнования, дворовый спорт, образовательные курсы для детей и взрослых, творческие конкурсы, мастер-классы, связанные с местным промыслом, социальная помощь детям и семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении, школы для родителей, Школы матерей, Школы отцов, консультативные службы для подростков, молодёжи по вопросам профессионального самоопределения, подготовки к семейной жизни, клубы общения, клубы по интересам, другие культурно-массовые мероприятия [2, 3, 4, 9, 17].

Вторая составляющая просветительской деятельности в условиях сельской среды заключается в формировании на селе территориального сообщества (*ТОСы – территориальное общественное самоуправление; КОЦы – культурно-образовательные центры*), а также разнообразных центров досуга для детей и молодёжи, созданных по инициативе образования или социально активных граждан, с целью воспитания детей, молодёжи, семьи. Данные территориальные сообщества представляют собой содружество взрослых и детей, людей разных поколений, возрастов и профессий, в которой жители объединены общей заботой о благополучии детей, семей; об

обустройстве своей территории; о бережении людей, своей земли, природы родного края, о приумножении достижений своей малой родины, о сохранении исторической памяти, культурно-исторических, народно-национальных традиций на родной земле, о решении проблем, касающихся жизни поселения, проблем жителей. Необходимо заметить, что в сельской местности особую роль играл «институт наставников», с помощью которого передавался социальный опыт от одного поколения другому. В роли наставников могут выступать мастера-умельцы, профессиональные художники, специалисты той или иной области, студенты, способные обучать детей дошкольного и младшего школьного возраста [3; 4; 7; 15].

Третьей составляющей просветительской деятельности в условиях сельской среды мы выделили развитие личностного творческого потенциала субъектов территориального сообщества. По нашему мнению, необходимо привлекать к работе в местных сообществах старших школьников, студентов, инициативных родителей, людей старшего поколения, бывших учителей, работников культуры, мастеров-умельцев. Формы участия общественности разнообразны. Например, активное вовлечение и участие граждан в решении сельских проблем, творческие и общественно-массовые мероприятия, конкурсы, реконструкции или благоустройства, озеленение придворовых и отдельных территорий; создание детских площадок во дворах; помощь в строительстве культурных или спортивных объектов; в проведении праздников улицы, деревни, посёлка и т. д. Важно развивать волонёрское движение общественных воспитателей, которые в школе, в клубах, в центрах досуга руководят кружками, творческими объединениями, ведут спортивные секции, организуют с детьми походы, экскурсии, поездки в театр, в другие города, шефствуют над детьми и семьями «группы риска», помогают больным детям, детям-сиротам [3; 4; 12; 13; 15; 16].

Четвёртой составляющей просветительской деятельности в условиях сельской среды является укоренение доброжелательных, добрососедских, уважительных взаимоотношений между людьми. Речь идёт о семейно-соседской микросреде, которая заключается в общественной поддержке семьи в горе и в радости; общественное признание достижений детей и взрослых; общественное поощрение достойных поступков жителей; помощь ближнему, забота о детях, о благополучии семьи; воспитание «всем миром», взаимопомощь; любовь к родному дому, родной земле, родной природе; уважение к памяти и традициям, культуре и истории предков, почитание усопших. Мы считаем, что нормой человеческих взаимоотношений в местном сельском сообществе должны стать: взаимопомощь и взаимная поддержка, сплочённость и солидарность, уважительное отношение к людям, особенно старшего возраста, потребность прислушиваться к мнению авторитетных жителей, поддерживать мир в отношениях между людьми разных взглядов, вероисповеданий, национальностей, развивать добрососедство [3; 4; 7; 10; 12; 20].

#### **Заключение**

В завершение статьи можно сделать следующие выводы:

- 1) просветительская деятельность будущего педагога в условиях сельской среды понимается как неформальное образование сельского населения, представляющего собой совокупность информационно-образовательных, воспитательных, досуговых мероприятий, направленных на формирование духовно-нравственного, физического, социального, интеллектуального развития личности;
- 2) в статье представлена и обоснована структура просветительской деятельности будущего педагога;
- 3) как показывает наша практика, организация просветительской деятельности в условиях сельской среды имеет свою специфику, обусловленную социокультурными особенностями её функционирования;

4) для повышения качества просветительской деятельности в условиях сельской среды необходимо введение в содержание учебных дисциплин специальных разделов, обеспечивающих целостное представление о данном процессе;

5) мы убеждены в необходимости совершенствовать качество образования системы СПО за счёт ответственности педагогов за подготовку будущих педагогов сельской школы.

Резюмируя предшествующие рассуждения, отметим, что проблемное поле роли будущего педагога в процессе организации просветительской деятельности в условиях сельской среды и его профессиональной подготовки требует дальнейшего, ещё более глубокого осмысления.

### Список литературы

1. Байбородова Л. В. Современные экономические и социальные условия образования сельских школьников // Педагогика сельской школы. 2019. № 1 (1). С. 9–23.

2. Богодухова О. А., Нежелченко А. Ю., Данилова А. М. Сравнительный анализ мер по поддержке развития сельских территорий России и ЕС // Проблемы и решения современной аграрной экономики: мат-лы XXI междунар. науч.-произв. конф. В 2 т. Т. 2. п. Майский. Белгород, 2017. С. 176–177.

3. Гурьянова М. П. Развитие социально-педагогической деятельности с детьми и семьями в пространстве места жительства. Монография. М. : ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2018. 155 с.

4. Гурьянова М. П. Сельская социальная среда как пространство развития современного детства // Современное детство: психолого-педагогическая поддержка семьи и развитие образования: мат-лы I Всерос. науч.-практ. конф. Москва, 16–18 апреля 2018 года. М., 2018. Т. 2. С. 120–128.

5. Заир-Бек С. И., Мерцалова Т. А., Анчиков К. М. Портрет российской сельской школы // Мониторинг экономики образования. Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2020. № 35. С. 1–16.

6. Иванова И. Ю. Организационные и содержательные основы просветительской деятельности : учебное пособие. ЮУрГГПУ. Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. 198 с.

7. Котькова Г. Е. Создание воспитывающей среды сельских школьников // Педагогика сельской школы. 2019. № 1 (1). С. 46–55.

8. Красильников Ю. Д. Основы теории культурно-просветительной работы : учебное пособие для студентов культ.-просвет. фак. ин-тов культуры. МГИК. М. : Изд-во МГИК, 1982. 80 с.

9. Гохберг Л. М., Озерова О. К., Саутина Е. В., Шугаль Н. Б. Краткий статистический сборник : Образование в цифрах: 2020. М. : НИУ ВШЭ, 2020. 120 с.

10. Найданов А. С. Социально-воспитательная работа с населением в семейно-соседском социуме // Вестник тамбовского университета. 2010. № 5 (85). С. 270–276.

11. Симбирцева Н. А., Челышева И. В., Симбирцева Н. А. Просветительская деятельность: структурно-содержательный анализ понятия в отечественной традиции // Педагогический журнал Башкортостана. 2020. № 4-5 (89-90). С. 127–140.

12. Стефановская Н. А. Просвещение как традиция духовной жизни : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06. Тамбов, 2001. 16 с.

13. Даль В. И. Иллюстрированный толковый словарь живого великорусского языка. М. : Абрис/ОЛМА : 2018 г. 448 с.

14. Федосова И. В., Кибальник А. В. Готовность к семейной жизни студентов, оставшихся без попечения родителей: опыт эмпирического исследования // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2020. № 2 (30). С. 233–243.

15. Якушкина М. С., Илакавичус М. Р., Якушкина И. И., Матина Г. О., Амбурцев Р. А., Загривная Т. А., Кожемякина Л. А. Просветительство как ресурс развития пространства образования взрослых государств-участников СНГ: коллективная монография / под общ. ред. М. С. Якушкиной. СПб. : СПб ИУО РАО, 2016. 237 с.
16. Яровенко Т. В. Культурно-просветительская деятельность как аспект подготовки бакалавра в педагогическом вузе / Вестник Омского государственного университета гуманитарные исследования. 2019. № 1 (22). С. 148–150.
17. О просветительской деятельности: Модельный закон [Электронный ресурс] : Приложение к постановлению МПА СНГ от 20 мая 2016 года № 44-11. URL: <https://iacis.ru/public/upload/files/1/640.pdf> (дата обращения: 03.02.2021).
18. Amini C., Nivorozhkin E. The urban–rural divide in educational outcomes: Evidence from Russia [Electronic resource] // International Journal of Educational Development 2015. 44: 118–133. URL: [https://www.researchgate.net/publication/282462525\\_The\\_urban-rural\\_divide\\_in\\_educational\\_outcomes\\_Evidence\\_from\\_Russia](https://www.researchgate.net/publication/282462525_The_urban-rural_divide_in_educational_outcomes_Evidence_from_Russia) (mode of access: 08.05.2021). DOI:10.1016/j.ijedudev.2015.07.006
19. Echazarra A., Radinger T. Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature OECD // OECD Education Working Paper. 2019 (4). № 196. 77 p.
20. Kapur R. Education in Rural Areas [Electronic resource] // ACTA SCIENTIFIC AGRICULTURE. 2019. 3.7. 79–86. URL: [https://www.researchgate.net/publication/329059160\\_Education\\_in\\_Rural\\_Areas](https://www.researchgate.net/publication/329059160_Education_in_Rural_Areas) (mode of access: 01.05.2021). DOI:10.31080/ASAG.2019.03.0520

## References

1. Bayborodova L.V. *Sovremennye ekonomicheskie i sotsial'nye usloviya obrazovaniya sel'skikh shkol'nikov* [Modern economic and social conditions of education of rural school-children]. *Pedagogika sel'skoy shkoly*. [Rural school Pedagogy]. Yaroslavl', 2019, no 1. pp. 9–23. (In Russian).
2. Bogoduhova O.A. *Sravnitel'nyj analiz mer po podderzhke razvitiya sel'skih territorij Rossii i ES* [Comparative analysis of measures to support the development of rural areas in Russia and the EU]. *Materialy XXI mezhdunarodnoj nauchno-proizvodstvennoj konferencii* [Proceedings of the XXI International Scientific and Production Conference]. Belgorod, 2017, pp.176-177. (In Russian).
3. Gur'janova M.P. *Razvitie social'no-pedagogicheskoy dejatel'nosti s det'mi i sem'jami v prostranstve mesta zhitel'stva* [Development of social and pedagogical activities with children and families in the space of the place of residence. Monograph]. *Monografija*. Moskva, FGBNU «IIDS V RAO», 2018. – 155 p. (In Russian).
4. Gur'yanova M.P. *Sel'skaya sotsial'naya sreda kak prostranstvo razvitiya sovremenno-go detstva* [Rural social environment as a space for the development of modern childhood]. *Materialy I Vserossiyskoy nauchnoprakticheskoy konferentsii «Sovremennoe detstvo: psikhologo-pedagogicheskaya podderzhka sem'i i razvitie obrazovaniya»* [Materials of the I All-Russian scientific and practical conference “Modern childhood: psychological and pedagogical support of the family and the development of education”]. Moskva, 2018, pp. 378. (In Russian).
5. Zair-Bek S.I., Mertsalova T.A., Anchikov K.M. *Portret rossiyskoy sel'skoy shkoly* [Portrait of a Russian rural school]. *Monitoring ekonomiki obrazovaniya. Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki»*. 2020, no 35, pp.1-16. (In Russian).
6. Ivanova I.Ju. *Organizacionnye i sodержatel'nye osnovy prosvetitel'skoj dejatel'nosti : uchebnoe posobie* [Organizational and content bases of educational activity : a textbook] I.Ju. Ivanova ; JuUrGGPU. - Chelyabinsk: Izd-vo JuUrGGPU; [Training manual Susu]. Chelyabinsk, 2017. – 198 p. (In Russian).

7. Kot'kova G.E. *Sozdanie vospityvayushchey sredy sel'skikh shkol'nikov* [Creating an educational environment for rural schoolchildren]. *Pedagogika sel'skoy shkoly* [Rural school Pedagogy]. Yaroslavl', 2019, no 1, pp. 44-56. (In Russian).
8. Krasil'nikov Ju. D. *Osnovy teorii kul'turno-prosvetitel'noj raboty : uchebnoe posobie dlja studentov kul't.-prosvet. fak. in-tov kul'tury* [Fundamentals of the theory of cultural and educational work : a textbook for students of the cult.clearance. FAK. cultural institute]. Ju. D. Krasil'nikov ; MGIK. - M. : Izd-vo MGIK; [Textbook for students of the cult.clearance. FAK. IPCC Culture Institute]. Moskva, 1982. - 80 p. (In Russian).
9. *Kratkij statisticheskij sbornik / red. L.M. Gohberg, O.K. Ozerova, E.V. Sautina, N.B. Shugal.* [Brief statistical collection]. – M. : Nac. issled. un-t «Vysshaja shkola jekonomiki»; [National Research. Higher School of Economics Univ.]. Moskva, 2020. – 120p. (In Russian).
10. Najdanov A.S. *Social'no-vospitatel'naja rabota s naseleniem v semejno-sosedskom sociume* [Social and educational work with the population in the family and neighborhood society], *Vestnik tambovskogo universiteta.* 2010, vol. 25, no 189, pp. 270-276. (In Russian).
11. Simbirtseva N.A., Chelysheva I.V. *Prosvetitel'skaya deyatel'nost' : strukturno-soderzhatel'nyy analiz ponyatiya v otechestvennoy traditsii* [Educational activity: structural and content analysis of the concept in the Russian tradition]. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana.* 2020, no 4 (89-90). pp. 127-140. (In Russian).
12. Stefanovskaja N.A. *Prosveshhenie kak tradicija duhovnoj zhizni : avtoref. dis. ... kandidata sociologicheskikh nauk* [Enlightenment as a tradition of spiritual life: the author's abstract of the Candidate of Sociological Sciences 22.00.06]. *Tambovskij gos. un-t,* [Tambov State University.], 2010, pp. 34 (In Russian).
13. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo jazyka* [Explanatory Dictionary of the living Great Russian language]. sost. V.I. Dal'. [Outline/OLMA]. Moskva, 2018, 448p. (In Russian).
14. Fedosova I.V., Kibal'nik A.V. *Gotovnost' k semeynoj zhizni studentov, ostavshikhsya bez popecheniya roditeley: opyt empiricheskogo issledovaniya* [Readiness for family life of students left without parental care: the experience of an empirical study]. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review. Tomsk,* 2020, Vol 30, no 2, p.233-243. (In Russian).
15. Yakushkina M.S, Ilakavichus M.R., Yakushkina I.I., Matina G.O., Amburtsev R.A., Zagrivnaya T.A., Kozhemyakina L.A. *Prosvetitel'stvo kak resurs razvitiya prostranstva obrazovaniya vzroslykh gosudarstv-uchastnikov SNG: kollektivnaya monografiya* [Enlightenment as a resource for the development of the Adult education space of the CIS Member States: a collective monograph]. SPb, IUO RAO, 2016. 237 p. (In Russian).
16. Yarovenko T.V. *Kul'turno-prosvetitel'skaya deyatel'nost' kak aspekt podgotovki bakalavra v pedagogicheskom vuze* [Cultural and educational activities as an aspect of Bachelor's degree training in a pedagogical university]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo universiteta gumanitarnye issledovaniya,* 2019, no 1, pp.148-150. (In Russian).
17. O prosvetitel'skoj dejatel'nosti: Model'nyj zakon. URL: <https://iacis.ru/public/upload/files/1/640.pdf> (accessed 03.02.2021).
18. Amini C. *The urban–rural divide in educational outcomes: Evidence from Russia.* URL:[https://www.researchgate.net/publication/282462525\\_The\\_urbanrural\\_divide\\_in\\_educational\\_outcomes\\_Evidence\\_from\\_Russia](https://www.researchgate.net/publication/282462525_The_urbanrural_divide_in_educational_outcomes_Evidence_from_Russia) (accessed 08.02.2021).
19. Echazarra A. *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature.* OECD OECD Education Working Paper, 2019, no.196. pp77.
20. Kapur R. *Education in Rural Areas.* URL: [https://www.researchgate.net/publication/329059160\\_Education\\_in\\_Rural\\_Areas](https://www.researchgate.net/publication/329059160_Education_in_Rural_Areas) (accessed 01.02.2021).

## Enlightenment Activities of the Future Teacher in a Rural Environment

*Tatyana A. Tkacheva*

*Angarsk Pedagogical College, Angarsk*

**Abstract. Introduction.** *The training of future teachers is one of the most discussed topics in education. Special attention focuses on a rural school and its staff. Teachers of a rural school should undoubtedly have a high creative potential, social activity, and stable emotional intelligence. The rural teacher should be able to solve professional problems quickly and, sometimes, extraordinarily, strive for self-improvement and competently participate in resolving the uncharacteristic issues through a constructive dialogue with the authorities and the population living in the village. The specifics of the rural environment require the future teacher to master another type of professional activity. This is enlightenment. Thus, the phenomenon of the “enlightenment activity” of a future rural teacher is an object of the analysis. This paper reveals the concept of enlightenment activity of the future teacher; clarifies the structure of this activity; identifies the features of the rural environment; determines the main directions of the enlightenment activity of the future rural teacher; presents the summary results of the sociological survey on the stated research topic.*

**Materials and methods.** *The study involved a general analysis of the educational activities of the future rural teacher. The methods employed are the analysis of scientific, psychological, and pedagogical literature on the topic of the research; pedagogical observation; conversation and questioning of primary school teachers, teachers of preschool and additional education, students of Angarsk Pedagogical College, parents, or their representatives.*

**The results of the study.** *The analysis of the theory and methodology in pedagogical education of the rural population has made it possible to clarify the essential characteristic of the “enlightenment activity” concept and present the structure of this activity. The sociological survey “My small Homeland, what is it?” was conducted to identify the features of the rural environment and the main directions of enlightenment activities in the rural area. Students of Angarsk Pedagogical College and their parents, primary school teachers, teachers of preschool and additional education living in rural areas took part in this survey. Its results are summarized and presented in this paper.*

**Conclusion.** *The practical significance of the work lies in considering the phenomenon of “enlightenment activity” of the future rural teacher. The study is still ongoing, but even preliminary data allow the conclusion that it is necessary to introduce the sections aimed at developing the skills to carry out the enlightenment activities of future teachers in a rural environment in the educational programs of the SBPEI Angarsk Pedagogical College.*

**Keywords:** *enlightenment activity, education, future teacher, rural environment, professional activity, place of residence, family and neighborhood microenvironment.*

*Татьяна Александровна  
Ткачёва*

*преподаватель*

*Ангарский педагогический колледж*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0002-0782-9239](https://orcid.org/0000-0002-0782-9239)*

*665830, Россия, Иркутская область,  
г. Ангарск, кв. 61, стр. 1*

*тел.: +7 (3955) 522192  
e-mail: [tkachevi2014@mail.ru](mailto:tkachevi2014@mail.ru)*

*Tatyana A.  
Tkacheva*

*Teacher*

*Angarsk Pedagogical College*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0002-0782-9239](https://orcid.org/0000-0002-0782-9239)*

*Building 1, block 61, Angarsk Irkutsk  
region, Russia, 665830*

*tel.: +7 (3955) 522192  
e-mail: [tkachevi2014@mail.ru](mailto:tkachevi2014@mail.ru)*

УДК 159.928.22

## Личностные особенности одарённых учащихся с разным уровнем психологического благополучия

Е. Б. Лактионова, И. В. Кондакова, А. С. Тузова  
Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

### Аннотация.

**Введение.** В статье представлены результаты сравнительного анализа личностных характеристик одарённых учащихся с разным уровнем психологического благополучия.

**Материалы и методы.** Использовались методики «Тест жизнестойкости С. Мадди», «Тест-опросник самооотношения» В. В. Столина, С. Р. Пантелеева, «Тест совладания с трудными ситуациями» Р. Лазаруса и С. Фолкмана, «Тест на определение стиля познания» Д. Колба, Тест «Определение творческих способностей» Х. Зиверта.

**Результаты исследования.** Для учащихся с высоким уровнем благополучия характерны конструктивные стратегии разрешения проблемных ситуаций, высокий уровень жизнестойкости и позитивное самооотношение. Учащиеся с низким уровнем благополучия характеризуются низкой степенью самопринятия, высокой степенью самообвинения, стремлением избежать решения проблем, отсутствием контроля над собственной жизнью.

**Заключение.** Результаты исследования показали, что существуют взаимосвязи между психологическим благополучием одарённых учащихся и показателями их жизнестойкости, копинг-стратегиями, самооотношением, стилем познания и креативностью. Выявлено, что учащиеся с разным уровнем благополучия различаются по ряду изучаемых характеристик.

### Ключевые

#### слова:

психологическое благополучие, одарённость, специализированные школы, личностные характеристики, жизнестойкость, самооотношение, копинг-стратегии, креативность.

### Для

#### цитирования:

Лактионова Е. Б., Кондакова И. В., Тузова А. С. Личностные особенности одарённых учащихся с разным уровнем психологического благополучия // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 234–246.

DOI: 10.32343/2409-5052-2021-15-2-234-246

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
22 апреля 2021 г.

### Введение

Интерес исследователей к личностным характеристикам одарённых учащихся начал формироваться в последнее десятилетие и был обусловлен востребованностью специализированных программ, адресованных этой категории школьников. В рамках нашего исследования упомянутые характеристики

одарённых учащихся рассматриваются в контексте их психологического благополучия. Отметим, что несмотря на неоспоримую актуальность проблемы психологического благополучия одарённых школьников, количество работ отечественных учёных, по сравнению с зарубежными коллегами, малочисленно. Анализ работ по данной проблематике выявил, что большинство исследований имеет практическую направленность, связанную, прежде всего, с разработкой специфических подходов к обучению, имеющих своей целью ослабление рисков развития эмоциональной и социальной сфер одарённых школьников. Психологические особенности одарённых детей также рассмотрены в ряде работ. Были выявлены специфические черты их социальной адаптации, социализации и личностной идентичности [10; 15]. Доказано, что многие одарённые учащиеся испытывают трудности в коммуникативной сфере как со взрослыми, так и со сверстниками, что может отрицательно влиять на их адаптацию в социуме [14]. Авторами определены проблемы в исследуемых областях и предложены способы их решения для достижения успешной социализации и личностной идентичности, чему также способствует социально-психологическая адаптация учащихся. Выявлено, что одарённые учащиеся чувствительны к оценкам собственной деятельности окружающими, что может оказывать воздействие на уровень их самооценки [3; 14]. При этом уровень самооценки одарённых учащихся взаимосвязан с уровнем психологического благополучия [1], которое, в свою очередь, позволяет обучающимся значимо более успешно решать возникающие перед ними задачи [16].

Результаты проведённого теоретического анализа позволили выделить в качестве ресурсов психологического благополучия одарённых подростков следующие личностные, поведенческие и когнитивные характеристики: жизнестойкость, копинг-стратегии, самоотношение, креативность и стиль познания [6]. Под понятием «ресурса», следуя методологическим позициям Д. А. Леонтьева, мы понимаем средства, присутствие и достаточность которых помогает достижению цели и поддержанию благополучия, а отсутствие или недостаточность – препятствует ему [7; 8]. Следующий этап исследования был связан с эмпирическим подтверждением взаимосвязи выделенных характеристик с психологическим благополучием одарённых учащихся.

Цель исследования – установить взаимосвязи между показателями психологического благополучия одарённых учащихся и их личностными поведенческими и когнитивными характеристиками.

#### **Материалы и методы**

В исследовании участвовали 302 подростка (184 юноши и 118 девушек), обучающиеся 8–10 классов физико-математических и химико-биологических специализированных школ г. Санкт-Петербурга. Средний возраст учащихся –  $14,9 \pm 1,1$  года.

В исследовании использовались методики:

- Тест жизнестойкости С. Мадди (адаптация Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказовой) [9];
- Тест-опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев) [12];
- Тест совладания с трудными ситуациями (Р. Лазаруса и С. Фолкмана, в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтык, М. С. Замышляевой) [4];
- Тест на определение стиля познания Д. Колба (The Learning Style Inventory) [11];
- Тест «Определение творческих способностей» Х. Зиверта [13].

Для описания эмпирических данных мы выбрали две линии анализа: выявление различий в характеристиках между одарёнными учащимися с разным уровнем психологического благополучия; анализ результатов корреляционного и факторного анализа характеристик одарённых учащихся и показателей их психологического благополучия.

#### **Результаты исследования**

Вся выборка одарённых подростков была разделена по уровню психологического благополучия на две группы (с учётом среднего значения благополучия по всей группе и среднеквадратичного отклонения). Средний уровень психологического благополу-

чия составил 355 баллов,  $\sigma = 7,0$ . В итоге выявлена группа из 116 подростков с высоким уровнем благополучия (от 362 до 481 балла) и группа из 103 подростков с низким уровнем благополучия (от 239 до 348 баллов) [5]. Для выявления различий между личностными характеристиками подростков с разным уровнем психологического благополучия применялся t-критерий Стьюдента. Рассмотрим полученные результаты. Выраженность различных копинг-стратегий в поведении представлены в табл. 1.

Выявлено, что наиболее используемой стратегией одарённых учащихся с высоким уровнем благополучия является «Планирование решения проблемы», свидетельствующая об аналитическом подходе к решению проблемных ситуаций и о проблемно-фокусированных усилиях по её изменению, что согласуется с данными Т.В. Батухтиной [2]. Наименее используемыми стратегиями являются «Бегство-избегание» и «Дистанцирование». Последняя проявляется в мысленном стремлении отделиться от проблемной ситуации или уменьшить её значимость.

Таблица 1

**Показатели копинг-стратегий одарённых учащихся с разным уровнем психологического благополучия**

Table 1

**Indicators of coping strategies of gifted students with various levels of psychological well-being**

Копинг-стратегии	Группа с высоким уровнем $\bar{x} \pm \delta$	Группа с низким уровнем $\bar{x} \pm \delta$
Конфронтационный копинг	49,41±16,72	49,94±16,80
Дистанцирование	45,15±17,16**	52,75±17,54**
Самоконтроль	58,58±15,72	61,44±17,17
Поиск социальной поддержки	64,40±16,75***	51,31±19,72***
Принятие ответственности	57,04±18,29*	63,26±21,54*
Бегство-избегание	39,20±16,89***	52,11±18,85***
Планирование решения проблемы	73,89±16,95***	58,90±18,63***
Положительная переоценка	62,46±16,31***	52,07±17,39***

\* $p \leq 0,05$ , \*\* $p \leq 0,01$ , \*\*\* $p \leq 0,001$

Для учащихся с низким уровнем благополучия наиболее предпочитаемой стратегией является «Принятие ответственности», свидетельствующая о признании своей роли в возникновении проблемы и ответственности за её решение, с вероятностью перехода в необоснованную самокритику и самообвинение. Наименее используемой стратегией является «Конфронтационный копинг», говорящий о неспособности учащихся к энергичному сопротивлению трудностям и отстаиванию собственной точки зрения.

Статистически значимые различия выявлены по 6 стратегиям, с преобладанием у учащихся с высоким уровнем благополучия стратегий «Поиск социальной поддержки», «Планирование решения проблемы» и «Положительная переоценка»; у учащихся с низким уровнем благополучия преобладают стратегии «Дистанцирование», «Принятие ответственности» и «Бегство-избегание».

Результаты показывают, что учащимся с высоким уровнем благополучия присущи более адаптивные копинг-стратегии разрешения проблемных ситуаций, проявляющиеся в поиске внешних ресурсов, выработке чёткой стратегии на основе прошлого опыта, объективных условий текущей ситуации и имеющихся ресурсов, а также в переосмыслении любой проблемной ситуации как ситуации роста. Они не пытаются уйти от

решения проблемы или уменьшить её значимость.

Учащиеся с низким уровнем благополучия чаще пытаются уйти от решения проблемной ситуации или уменьшить её значимость вплоть до отрицания, характеризуются повышенной критичностью и стремлением к фантазированию о возможных исходах без попыток их реализации. Также они отличаются высоким уровнем контроля поведения и эмоций, вплоть до их подавления.

Показатели жизнестойкости одарённых учащихся представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Показатели жизнестойкости одарённых учащихся с разным уровнем психологического благополучия**

Table 2

**Indicators of hardiness of gifted students with various levels of psychological well-being**

Показатели жизнестойкости	Группа с высоким уровнем $\bar{x} \pm \delta$ (баллы)	Группа с низким уровнем $\bar{x} \pm \delta$ (баллы)
Вовлечённость	38,59±7,53***	25,70±7,49***
Контроль	36,21±10,19***	25,15±9,62***
Принятие риска	19,50±4,16***	13,50±4,05***
Жизнестойкость	94,25±17,97***	64,36±17,72***

\*\*\* $p \leq 0,001$

Установлены статистически значимые различия по уровню жизнестойкости между одарёнными учащимися с разным уровнем благополучия – учащиеся с высоким уровнем благополучия более жизнестойки. Они получают удовольствие от собственной деятельности, отстаивают свои позиции и убеждения, рассматривают любую ситуацию как ситуацию развития и получения нового опыта. Можно сказать, что во взаимоотношениях с окружающим миром такие учащиеся выступают в качестве активных, преобразующих субъектов.

Учащиеся с низким уровнем благополучия ощущают себя как бы «вне» жизни, вне происходящих событий, чувствуют свою беспомощность, отсутствие контроля над жизнью, стремятся к привычному комфорту и безопасности в любой ситуации. Во взаимоотношениях с окружающими они не видят возможностей влиять на события собственной жизни.

Показатели самоотношения одарённых учащихся представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Показатели самоотношения одарённых учащихся с разным уровнем психологического благополучия**

Table 3

**Self-attitude indicators of gifted students with various levels of psychological well-being**

Показатели самоотношения	Группа с высоким уровнем $\bar{x} \pm \delta$ (баллы)	Группа с низким уровнем $\bar{x} \pm \delta$ (баллы)
Глобальное самоотношение	20,40±5,15***	17,85±5,16***
Самоуважение	10,78±2,52***	7,68±2,99***

Аутосимпатия	9,69±2,53***	6,84±3,12***
Ожидаемое отношение от других	9,43±1,80***	7,03±2,24***
Самоинтерес	6,32±1,72***	5,37±1,73***
Самоуверенность	5,14±1,43***	3,79±1,63***
Отношение других	5,92±1,42***	4,62±1,74***
Самопринятие	5,36±1,73***	3,79±1,93***
Саморуководство	4,67±0,98***	3,86±1,21***
Самообвинение	3,58±1,98***	4,89±2,05***
Самоинтерес	5,91±1,17***	4,67±1,49***
Самопонимание	3,76±1,51***	2,74±1,56***

\*\*\* $p \leq 0,001$

Все показатели самоотношения, кроме самообвинения, статистически значимо выше у учащихся с высоким уровнем благополучия. Они относятся к себе положительно, верят в собственные силы, одобряют и доверяют себе, уверены в своей способности заинтересовать других людей и ожидают позитивного отношения к себе.

Учащиеся с низким уровнем благополучия не удовлетворены собой, не верят в свои возможности, фокусируются на своих недостатках, ожидают нейтрального или негативного отношения к себе. Они характеризуются низкой степенью самопринятия и высокой степенью самообвинения в ситуациях неуспеха.

При изучении преобладающего стиля познания статистически значимых различий между учащимися с разным уровнем благополучия не выявлено. В обеих группах преобладает ассимилирующий стиль познания, для которого характерны высокие значения по шкалам «Рефлексивное наблюдение» и «Абстрактная концептуализация». Учащиеся не склонны к совместному получению информации, предпочитают индивидуальную работу, любят работать с абстрактными идеями и концепциями. Основной акцент делается на логике изложения теории без поиска её практического применения или прикладного использования. В основном пользуются индуктивными методами и стараются обобщить всю имеющуюся и доступную им информацию. В группе с высоким уровнем благополучия значения по шкалам несколько выше, чем в группе с низким уровнем благополучия (см. рис. 1).

Также в группах не выявлено достоверно значимых различий по уровню развития творческих способностей (см. табл. 4). На уровне тенденции у подростков с высоким уровнем благополучия преобладает беглость мышления, находчивость при решении задач, то есть они легко могут находить множество вариантов решения задачи, опираясь на имеющиеся у них знания. У респондентов с низким уровнем благополучия преобладают оригинальность, гибкость мышления, дивергентное мышление и общая креативность, то есть подростки легче могут найти новые, уникальные решения задач, легко переходят с одной задачи к другой.

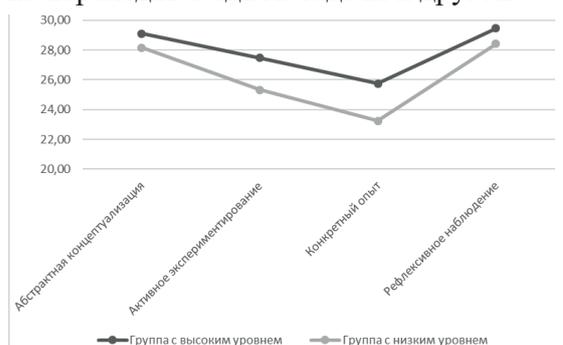


Рис. 1. Особенности стилей познания одарённых учащихся с разным уровнем психологического благополучия  
 Fig. 1. Features of learning styles of gifted students with various levels of psychological well-being

Таблица 4

**Особенности творческого мышления одарённых учащихся с разным уровнем психологического благополучия**

Table 4

**Features of creative thinking of gifted students with various levels of psychological well-being**

Особенности творческого мышления	Группа с высоким $\bar{x}$ уровнем $\pm\delta$ (баллы)	Группа с низким $\bar{x}$ уровнем $\pm\delta$ (баллы)
Беглость	22,58±5,81	21,39±6,92
Оригинальность	6,38±5,10	7,31±6,82
Находчивость	28,95±9,14	28,70±12,31
Гибкость	12,47±4,77	13,06±5,02
Беглость 1	7,11±2,52	7,65±2,86
Оригинальность 1	3,00±5,74	4,31±8,30
Дивергентное мышление	15,47±8,66	17,37±10,06
Общая оригинальность	9,38±8,47	11,62±11,52
Общая креативность	44,42±14,60	46,07±17,32

Таким образом, учащиеся специализированных школ с разным уровнем благополучия характеризуются единым ассимилирующим стилем познания, не имеют значимых различий по уровню креативности, но различаются по предпочитаемым копинг-стратегиям, уровню жизнестойкости и самооотношения. Учащиеся с высоким уровнем благополучия используют более конструктивные стратегии разрешения проблемных ситуаций, обладают позитивным самооотношением и высоким уровнем жизнестойкости.

Далее нами был проведён корреляционный анализ, результаты которого выявили наличие множества взаимосвязей между показателями психологического благополучия и характеристиками одарённых учащихся. В обеих группах было получено около 140 взаимосвязей на 5-процентном уровне достоверности, более 90 – на 1-процентном уровне достоверности и более 50 – на 0,1-процентном уровне достоверности. Большое количество взаимосвязей позволило нам перейти к факторному анализу для проведения качественного анализа взаимосвязей между параметрами.

Результаты факторного анализа (с вращением Varimax raw) характеристик одарённых учащихся с разным уровнем благополучия представлены в табл. 5 и 6.

Таблица 5

**Факторная структура личностных характеристик одарённых учащихся с низким уровнем благополучия**

Table 5

**The factor structure of the personal characteristics of gifted students with a low level of well-being**

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Аутосимпатия	0,81			
Ожидаемое отношение от других	0,81			
Отношение других	0,73			
Оригинальность		0,79		
Находчивость		0,80		
Дивергентное мышление		0,73		

Общая оригинальность		0,88		
Общая креативность		0,99		
Вовлечённость			0,71	
Контроль			0,71	
Жизнестойкость			0,81	
Конфронтационный копинг				-0,70
Дисперсия	15 %	14 %	12 %	10 %

Общая дисперсия для каждой из исследуемых групп составила 51 %. Далее нами была осуществлена содержательная интерпретация полученных данных, на основании которой выявлено 4 фактора в структуре личностных характеристик учащихся с низким уровнем благополучия (табл. 5): «отношение к себе» (15 %), «креативность» (14 %), «жизнестойкость» (12 %) и «стратегия преодоления проблем» (10 %).

В структуре личностных характеристик одарённых учащихся с высоким уровнем благополучия также было выявлено 4 фактора (табл. 6): «креативность» (16 %), «жизнестойкость» (14 %), «самоотношение» (13 %) и «стратегии преодоления проблем» (8%).

Таблица 6

**Факторная структура личностных характеристик одарённых учащихся с высоким уровнем благополучия**

Table 6

**The factor structure of the personal characteristics of gifted students with a high level of well-being**

	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4
Оригинальность	0,73			
Находчивость	0,81			
Гибкость	0,75			
Дивергентное мышление	0,78			
Общая оригинальность	0,88			
Общая креативность	0,98			
Вовлеченность		0,72		
Контроль		0,72		
Жизнестойкость		0,87		
Аутосимпатия			0,81	
Самоконтроль				0,69
Принятие ответственности				0,70
Дисперсия	16 %	14 %	13 %	8 %

Важно отметить: несмотря на то, что для обеих групп учащихся выделено четыре фактора, имеющие схожее содержание и названия, выявлены существенные различия в факторных структурах исследуемых групп. Для учащихся с высоким уровнем благополучия наиболее важным является креативность, что нашло отражение в одноимённом факторе, содержащем показатели различных свойств мышления. Для учащихся с низким уровнем благополучия самым важным является отношение к себе, проявляющееся в одноимённом факторе, затем креативность. Фактор «самоотношение» у учащихся с высоким уровнем благополучия занимает 3 место и менее содержательно наполнен. Важно отметить, что жизнестойкость наиболее важна для подростков с высоким уровнем благополучия, а копинг-стратегии – для учащихся с

низким уровнем благополучия. Кроме того, факторы, связанные со стратегиями совладающего поведения, различаются содержательно, то есть предпочитаемые стратегии решения проблем у учащихся с разным уровнем благополучия отличны, о чём говорилось выше. Так для подростков с высоким уровнем благополучия важны самоконтроль и принятие ответственности, то есть самообладание, сдерживание эмоций, принятие ответственности за решение проблемы. Для подростков с низким уровнем благополучия важна меньшая конфронтация, то есть поиск менее рискованных, агрессивных способов решения ситуации.

### **Заключение**

Подведение итогов проведённого исследования позволяет сделать следующие выводы. Цель исследования достигнута – установлены взаимосвязи между показателями благополучия одарённых учащихся с разным уровнем благополучия и их личностными характеристиками (жизнестойкостью, самоотношением, копинг-стратегиями, стилем познания и креативностью).

Было выявлено, что учащиеся с разным уровнем благополучия различаются практически по всем изучаемым характеристикам, за исключением стиля познания, уровня креативности и копинг-стратегий «Конфронтационный копинг» и «Самоконтроль». Для учащихся с высоким уровнем благополучия характерны более конструктивные стратегии разрешения проблемных ситуаций, позитивное самоотношение и высокий уровень жизнестойкости, во взаимоотношениях с миром они выступают в качестве активных, преобразующих субъектов.

Учащиеся с низким уровнем благополучия характеризуются низкой степенью самопринятия, высокой степенью самобвинения, стремлением любым способом уклониться от решения проблем. Они не видят возможности влиять на события собственной жизни.

Эти данные нашли своё отражение в факторном анализе, который показал практически равную важность креативности и жизнестойкости для одарённых учащихся с высоким уровнем благополучия, и высокую значимость отношений с собой и креативности для учащихся с низким уровнем благополучия.

Полученные в исследовании результаты могут быть востребованы психологами и педагогами специализированных школ. Используемые методики можно применять для мониторинга благополучия одарённых учащихся. Это позволит существенно дополнить картину представлений об условиях развития интеллектуально одарённых детей в связи с их психологическим благополучием и служить основанием для разработки системы их психологического сопровождения.

*Публикация подготовлена при поддержке гранта РФФИ №19-013-00410, «Образовательная среда как фактор психологического благополучия одарённых учащихся подросткового возраста», 2019–2021 гг.*

### **Заявленный вклад авторов**

*Лактионова Е. Б.:* научное руководство, идея статьи, проведение критического анализа теоретических и эмпирических материалов.

*Кондакова И. В.:* подготовка текста статьи, сбор, анализ и обобщение результатов исследования, оформление текста статьи к публикации.

*Тузова А. С.:* сбор эмпирических данных исследования.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

### Список литературы

1. Балаш А. В., Топоева Е. Ю. Особенности психологического благополучия старших подростков с признаками одаренности // Вестник науки и образования. 2020. № 1 (79). С. 101–105. DOI: 10.24411/2312-8089-2020-10104
2. Батухтина Т. В. Психологические ресурсы адаптации к стрессовым ситуациям у творчески одаренных подростков. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 105. С. 145–150.
3. Ермаков П. Н., Дикая Л. А., Кац Е. Б. Психофизиологические и психологические особенности одаренных старшеклассников, испытывающих психологические трудности // Российский психологический журнал. 2009. № 3. Т. 6. С. 10–21.
4. Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
5. Лактионова Е. Б., Баева И. А., Орлова А. В., Кондакова И. В., Тузова А. С. Роль образовательной среды в психологическом благополучии учащихся специализированных и общеобразовательных школ // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2020. № 197. С. 31–41.
6. Лактионова Е. Б., Орлова А. В., Кондакова И. В. Ресурсы психологического благополучия одаренных учащихся в отечественных и зарубежных исследованиях // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2020. № 197. С. 74–84.
7. Леонтьев Д. А., Братусь Б. С. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1. 2002. С. 56–65.
8. Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. doi: 10.17223/17267080/62/37
9. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006. 63 с.
10. Мякотина Л. В. Особенности социальной адаптации и социализации творчески одаренных школьников // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2017. Т. 9. № 4. С. 34–41.
11. Определение вашего стиля познания по методу LSI [Электронный ресурс]: статья Дэвида А. Уэттена в сокращённом и адаптированном переводе. URL: <http://www.elitarium.ru/stil-obuchenie-informaciya-poznanie-put-issledovanie-opyt-problema-nablyudenie-ehksperimentirovanie-abstraktnaya-rezultat/> (дата обращения: 18.04.2021).
12. Столин В. В., Пантеев С. Р. Опросник самоотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М. : Изд-во МГУ, 1988. С. 123–130.
13. Фадеева Е. И., Ясюкевич М. В. От выбора профессии к успеху в жизни: учебное пособие. М. : Перспектива, 2008. 125 с.
14. Щербинина О.С. Особенности взаимоотношений одаренных школьников с микросоциумом в современных образовательных условиях // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 2. С. 17–20.
15. Яшкин М. А., Солобутина М. М. Особенности личностной идентичности и социально-психологической адаптации одаренных подростков // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. 2019. № 3. С. 82–86.
16. Ryff C. D., Keyes C. L. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69 (4). Pp. 719–727. DOI:10.1037/0022-3514.69.4.719

## References

1. Balash A.V., Topoyeva E.Yu. Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya starshikh podrostkov s priznakami odarennosti [Specific features of psychological well-being of older teenagers with signs of gift] // Vestnik nauki i obrazovaniya [Bulletin of Science and Education], 2020. no. 1 (79), pp. 101-105 (in Russian) DOI: 10.24411/2312-8089-2020-10104
2. Batukhtina T.V. Psikhologicheskiye resursy adaptatsii k stressovym situatsiyam u tvorcheski odarennykh podrostkov [Psychological resources of creatively gifted teenagers' adaptation to stressful situation] // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences], 2009. no. 105, pp. 145-150 (in Russian)
3. Ermakov P.N., Dikaya L.A., Kats E.B. Psikhofiziologicheskiye i psikhologicheskiye osobennosti odarennykh starsheklassnikov, ispytyvayushchikh psikhologicheskiye trudnosti [Psycho-physiological and psychological features of gifted senior pupils having psychological difficulties] // Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal [Russian psychological journal], 2009. no. 3, pp. 10-21 (in Russian, in English)
4. Kryukova T.L., Kuftyak Ye.V. Oprosnik sposobov sovladaniya (adaptatsiya metodiki WCQ) [Questionnaire of coping methods (adaptation of the WCQ methodology)] // Zhurnal prakticheskogo psikhologa // Journal of Practical Psychologist, 2007. no. 3, pp. 93-112 (in Russian)
5. Laktionova E.B., Baeva I.A., Orlova A.V., Kondakova I.V., Tuzova A.S. Rol' obrazovatel'noy sredy v psikhologicheskom blagopoluchii uchashchikhsya spetsializirovannykh i obshcheobrazovatel'nykh shkol [The role of the educational environment in psychological well-being of students of specialized and general education schools] // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena // Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences], 2020. no. 197, pp. 31-41 (in Russian)
6. Laktionova E.B., Orlova A.V., Kondakova I.V. Resursy psikhologicheskogo blagopoluchiya odarennykh uchashchikhsya v otechestvennykh i zarubezhnykh issledovaniyakh [Resources of psychological well-being of gifted students in domestic and foreign studies] // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences], 2020. no.197, pp. 74-84 (in Russian)
7. Leont'yev D.A. Lichnostnoye v lichnosti: lichnostnyy potentsial kak osnova samodeterminatsii [Personal in personality: personal potential as the basis for self-determination] // Uch. zap. kafedry obshchey psikhologii MGU im. M.V. Lomonosova. Vyp. 1 / Pod red. B.S. Bratusya, D.A. Leont'yeva [Scientific notes of Department of General Psychology, M.V. Lomonosov Moscow State University. Issue 1 / ed. by B.S. Bratus', D.A. Leontyev]. 2002. pp. 56-65 (in Russian)
8. Leont'yev D.A. Samoregulyatsiya, resursy i lichnostnyy potentsial [Autoregulation, resources, and personality potential] // Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal [Siberian Journal of Psychology], 2016. no. 62, pp. 18-37 (in Russian) DOI: 10.17223/17267080/62/37
9. Leont'yev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznestoykosti [Hardiness survey]. Moscow: Publ. Smysl, 2006. 63 p. (in Russian)
10. Myakotina L.V. Osobennosti sotsial'noy adaptatsii i sotsializatsii tvorcheski odarennykh shkol'nikov [Specific features of social adaptation and socialization of creatively gifted schoolchildren] // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki [Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences], 2017. no. 9(4), pp. 34-41 (in Russian)
11. Opredeleniye vashego stilya poznaniya po metodu LSI: Stat'ya v sokrashchennom i adaptirovannom perevode [Determination of your learning style according to the LSI method. Article by David A. Wetten in an abridged and adapted translation]. Available at: <http://www>.

elitarium.ru/stil-obuchenie-informaciya-poznanie-put-issledovanie-opyt-problema-nablyudenie-ehksperimentirovanie-abstraktnaya-rezultat/ (accessed: 18.04.2021) (in Russian)

12. Stolin V.V., Pantilejev S.R. Oprosnik samootnosheniya // Praktikum po psikhodiagnostike: Psikhodiagnosticheskiye materialy [Self-attitude questionnaire // Workshop on Psychodiagnostics: Psychodiagnostic materials]. Moscow, 1988. pp. 123-130 (in Russian)

13. Fadeyeva E.I., Yasyukevich M.V. Ot vybora professii k uspekhu v zhizni: uchebnoye posobiye [From choosing a profession to success in life: a study guide]. Moscow: Publ. Educational Center "Perspektiva", 2008. 125 p. (in Russian)

14. Shcherbinina O.S. Osobennosti vzaimootnosheniy odarenykh shkol'nikov s mikro-sotsiumom v sovremennykh obrazovatel'nykh usloviyakh [Features of the relationship of gifted schoolchildren with the microsocium in modern educational conditions]//Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2018. no. 24 (2), pp. 17-20 (in Russian)

15. Yashkin M.A., Solobutina M.M. Osobennosti lichnostnoy identichnosti i sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii odarenykh podrostkov [Specific features of personal identity and socio-psychological adaptation of gifted adolescents // Meditsina. Sotsiologiya. Filosofiya. Prikladnyye issledovaniya [Medicine. Sociology. Philosophy. Applied Research], 2019. no. 3, pp. 82-86 (in Russian)

16. Ryff C., Keyes C. The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69 (4). pp. 719-727. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>

## Personal Characteristics of Gifted Students with Various Levels of Psychological Well-Being

*Elena B. Laktionova, Irina V. Kondakova, Aleksandra S. Tuzova*  
Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

**Abstract. Introduction.** *The paper presents the results of the comparative analysis of the personal characteristics of students with various levels of psychological well-being.*

**Materials and Methods.** *The study relies on the following methods: Maddi's Hardiness survey, V.V. Stolin and S.R. Panteleev's Self-attitude test questionnaire, R. Lazarus and S. Folkman's Test for coping with difficult situations, Kolb's Learning style inventory, and H. Sievert's Test to identify creative abilities.*

**Results.** *Students with a high level of psychological well-being are characterized by constructive strategies for resolving problem situations, a high level of hardiness, and a positive self-attitude. Students with a low level of psychological well-being are characterized by a low degree of self-acceptance, a high degree of self-blame, a desire to avoid solving problems, and a lack of control over their own lives.*

**Conclusion.** *The findings indicate that there are relationships between the psychological well-being of gifted students and indicators of their hardiness, coping strategies, self-attitude, learning style, and creativity. The study has revealed that students with different levels of psychological well-being differ in some of the studied characteristics.*

**Keywords:** *psychological well-being, giftedness, specialized schools, personal characteristics, hardiness, self-attitude, coping strategies, creativity.*

**Елена Борисовна  
Лактионова**

*доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития и образования*

*ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7863-1414>*

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*

*191186, Россия, г. Санкт-Петербург, н. п. Мойки, 48*

*тел.: +7 (812) 3150725  
e-mail: [lena\\_laktionova@mail.ru](mailto:lena_laktionova@mail.ru)*

**Elena B.  
Laktionova**

*Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, Head of Department of Developmental and Educational Psychology*

*ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7863-1414>*

*Herzen State Pedagogical University of Russia*

*48 Moika, Embankment (Naberezhnaya reki Moyki), Saint-Petersburg, Russia, 191186*

*tel.: +7 (812) 3150725  
e-mail: [lena\\_laktionova@mail.ru](mailto:lena_laktionova@mail.ru)*

**Ирина Владимировна  
Кондакова**

*кандидат психологических наук,  
доцент кафедры психологии развития  
и образования*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0001-6320-5757](https://orcid.org/0000-0001-6320-5757)*

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*

*191186, Россия, г. Санкт-Петербург,  
н. п. Мойки, 48*

*тел.: +7 (812) 3150725  
e-mail: [kondakovaiv@herzen.spb.ru](mailto:kondakovaiv@herzen.spb.ru)*

**Irina V.  
Kondakova**

*Candidate of Sciences (Psychology),  
Associate Professor of Department  
of of Developmental and Educational  
Psychology*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0001-6320-5757](https://orcid.org/0000-0001-6320-5757)*

*Herzen State Pedagogical University of  
Russia*

*48 Moika, Embankment (Naberezhnaya  
reki Moyki), Saint-Petersburg, Russia,  
191186*

*tel.: +7 (812) 3150725  
e-mail: [kondakovaiv@herzen.spb.ru](mailto:kondakovaiv@herzen.spb.ru)*

**Александра Сергеевна  
Тузова**

*ассистент кафедры психологии развития  
и образования*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0002-6830-5543](https://orcid.org/0000-0002-6830-5543)*

*Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена*

*191186, Россия, г. Санкт-Петербург,  
н. п. Мойки, 48*

*тел.: +7 (812) 3150725  
e-mail: [alexandra.tuzova25@mail.ru](mailto:alexandra.tuzova25@mail.ru)*

**Aleksandra S.  
Tuzova**

*Second-Year Post-Graduate Student  
of Department of Developmental and  
Educational Psychology*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0002-6830-5543](https://orcid.org/0000-0002-6830-5543)*

*Herzen State Pedagogical University of  
Russia*

*48 Moika, Embankment (Naberezhnaya  
reki Moyki), Saint-Petersburg, Russia,  
191186*

*tel.: +7 (812) 3150725  
e-mail: [alexandra.tuzova25@mail.ru](mailto:alexandra.tuzova25@mail.ru)*

УДК 376.4

## Особенности проявлений агрессии у подростков с лёгкой умственной отсталостью

Л. А. Самойлюк, К. Г. Логунова

Иркутский государственный университет, г. Иркутск

А. Э. Юшкова

Средняя общеобразовательная школа № 11, г. Ангарск

### Аннотация.

**Введение.** В статье представлены результаты сравнительного анализа проявлений агрессивного поведения у подростков с лёгкой умственной отсталостью с учётом его природы: как черты личности или поведения, обусловленного органическим поражением головного мозга.

**Материалы и методы.** Использовались методы экспертной оценки (педагогическая оценка нарушений поведения с помощью «Учительского опросника для выявления детей с нарушениями поведения», составлен Е. Л. Инденбаум); наблюдения, психодиагностический (проективная методика «Детский Анперцептивный Тест» (С. Беллак) (картинка 7); изучение медицинской документации и документов о микросоциальной ситуации развития подростков; метод математической статистики.

**Результаты исследования.** Проявления агрессивного поведения у подростков с органическим поражением головного мозга характеризуются грубыми нарушениями эмоциональной саморегуляции, неадекватностью проявлений силе раздражителя, ригидностью аффекта, длительным выходом из негативного состояния. Психологическими особенностями агрессивного поведения подростков с наличием агрессивности как устойчивой черты личности является ситуативно обусловленное проявление агрессии, возможность её само- и внешней регуляции.

**Заключение.** Результаты исследования показали, что у подростков с лёгкой умственной отсталостью существуют внутригрупповые различия в проявлениях агрессивного поведения в зависимости от его природы.

### Ключевые

#### слова:

агрессивное поведение, проявления агрессии, подростки с умственной отсталостью, агрессивность как черта характера, агрессия, обусловленная органическим поражением головного мозга.

### Благодарности:

авторы выражают благодарность рецензентам.

Для

цитирования:

Самойлюк Л. А., Логунова К. Г., Юшкова А. Э. Особенности проявлений агрессивности у подростков с лёгкой умственной отсталостью // Педагогический ИМИДЖ. 2021. Т. 15. № 2 (51). С. 247–258.

DOI: 10.32343/2409-5052-2021-15-2-247-258

Дата поступления  
статьи в редакцию:  
8 февраля 2021 г.

### Введение

Проблема исследования подростковой агрессии является актуальной в современной психологической науке [9; 15; 22; 24 и др.]. Во многих исследованиях показано, что агрессивное поведение снижает возможности социальной адаптации, обуславливает асоциальное поведение подростков [7; 9; 11; 16; 20; 23]. Ещё более актуальной эта проблема становится при решении вопросов социальной адаптации детей и подростков с высоким риском её нарушения, каковыми являются обучающиеся с умственной отсталостью [13; 18].

На сегодняшний день мало исследований, посвящённых специфике проявлений агрессии у умственно отсталых школьников, возможности её предупреждения, нивелирования или «трансформации» в социально приемлемое поведение [1; 2; 8; 20; 21; 26]. Это затрудняет разработку содержания дифференцированной педагогической и психокоррекционной работы с данной категорией подростков с нарушениями развития.

В современных исследованиях агрессия рассматривается как форма поведения с целью нанесения психологического и/или физического вреда. В свою очередь, агрессивность – комплексное (системное) личностное образование, включающее в себя разные компоненты (когнитивные, эмоциональные, мотивационно-волевые) [10; 12; 15; 19] и др. В целом значительная часть исследователей сходится в том, что агрессивность выступает устойчивым свойством (чертой) личности (характера), которая проявляется в склонности и готовности к агрессивным действиям [4; 12].

Существуют разные точки зрения на природу формирования агрессивных тенденций в поведении подростков. Исследуются как социально-психологические, так и биологические предпосылки агрессивного поведения. Говоря о генезисе агрессии, авторы уделяют большое внимание социальной ситуации развития. Так, враждебное отношение родителей друг к другу и к ребёнку, его одиночество, непоследовательность родительского воспитания и/или использование родителями суровых наказаний, их враждебность и непринятие подростка могут обуславливать проявления агрессивного поведения [3; 5; 6; 11; 17; 22; 27; 28].

Относительно подростков с интеллектуальными нарушениями эта теория находит своё подтверждение, поскольку, подростки с интеллектуальными нарушениями из неблагополучных семей часто обнаруживают агрессивность как устойчивую черту личности [2]. Высказывается мнение о том, что

средовые факторы «накладываются» на биологические предпосылки агрессии, способствуя или препятствуя их развитию [1; 8; 18].

При рассмотрении вопроса о биологических факторах проявления агрессии у умственно отсталых подростков отмечается неполноценность их нервной системы, в том числе подкорковых и стволовых образований головного мозга. Так, при дисфорической форме умственно отсталые школьники склонны к аффективным вспышкам, мало контролируемым разрушительным действиям, жестокости и аутоагрессии [14].

Целью нашего исследования явился сравнительный анализ проявлений агрессивного поведения у подростков с лёгкой умственной отсталостью с учётом его природы: как черты личности или поведения, обусловленного органическим поражением головного мозга.

### Обзор литературы

В современной литературе природа агрессии рассматривается с позиций разных подходов. Исследуются как социально-психологические, так и биологические предпосылки агрессивного поведения. Изучая генезис агрессии, авторы уделяют большое внимание социальной ситуации развития [5; 6; 11; 17; 22; 23]. На сегодняшний день одна из наиболее распространённых – это «теория социального научения» А. Бандуры. По мнению исследователя, агрессивное поведение является усвоенным в процессе социализации [3]. В рамках этой теории семье отводится первостепенное значение [3; 5; 6; 11; 22; 28]. Среди психосоциальных факторов, обуславливающих агрессивное поведение умственно отсталых подростков, исследователи отмечают особенности воспитания и внутрисемейных отношений, враждебное отношение взрослых, неадекватные условия обучения, фрустрацию, порождающую компенсаторно-агрессивные (защитно-агрессивные) реакции [1; 2; 8; 9; 13; 18].

Проблема биологической детерминации агрессии у подростков с интеллектуальными нарушениями мало исследована. Учёные подчёркивают неполноценность их нервной системы, в том числе повреждения подкорковых областей головного мозга, обуславливающие формирование нежелательных форм поведения [14; 25]. Г. Е. Сухарева, описывая дисфорическую форму олигофрении, указывала, что на фоне перенесённых серьёзных родовых травм, интоксикаций, менингоэнцефалитов, мозговых осложнений после вакцинации у умственно отсталых детей могут наблюдаться раздражительность, недовольство всем окружающим, ригидность, злобность, склонность к агрессивным и разрушительным действиям. Органическую обусловленность нежелательных форм поведения при умственной отсталости подчёркивали и другие авторы [14; 18 и др.].

Кроме того, традиционно считается, что общее интеллектуальное недоразвитие обуславливает недостаточную способность к самообладанию, саморегуляции, трудности понимания социальных отношений, некритичное копирование поведения других, приводящие, в свою очередь, к риску социальной дезадаптации [13; 14; 18].

Изучение психологических особенностей агрессивного поведения у подростков с умственной отсталостью необходимо для определения их специфики, уточнения роли и содержания психокоррекционной работы с подростками с целью предупреждения их социальной дезадаптации.

### Материалы и методы

В исследовании приняли участие 96 подростков (12–15 лет) с лёгкой умственной отсталостью, среди которых 23 человека проявляли агрессивное поведение. Критериями для разделения подростков на две целевые группы являлись агрессивное поведение и наличие/отсутствие диагноза, констатирующего нарушения поведения. В первую целевую группу (ЦГ 1) были включены 12 подростков с проявлениями агрессии, но не имеющие, по информации медицинской документации, стойких проявлений агрессивного поведения. Вторую группу (ЦГ 2) составили 11 обучающихся, чьё агрессивное поведение проявлялось в силу органического поражения головного мозга. Это под-

тверждал диагноз о сопутствующих нарушениях поведения, отражённый в медицинской документации. Обучающиеся состояли на учёте у психиатра или невролога, им оказывалась медицинская помощь в коррекции агрессивного поведения.

Были использованы эмпирические методы экспертной оценки (педагогическая оценка нарушений поведения с помощью «Учительского опросника для выявления детей с нарушениями поведения», составленный Е. Л. Инденбаум по симптоматике указанных нарушений в МКБ-10), наблюдения (за проявлениями агрессии). Для выявления некоторых эмпатийных способностей и понимания агрессивной ситуации подростками нами был использован стимульный материал (картинка 7) из проективной методики «Детский Апперцептивный Тест» (С. Беллак). Инструкция к методике была изменена, поскольку испытуемые не понимали её авторский вариант. Проводилась беседа по картинке, состоящая из следующих вопросов: «Что изображено на данной картинке? Что происходит между героями? Как ты думаешь, из-за чего сложилась такая ситуация? Как ты думаешь, что чувствуют герои? Чем закончится ситуация, по твоему мнению?». Сведения об эмоциональном интеллекте уточнялись с помощью беседы, ответы, полученные в ходе которой, помогали изучить способности умственно отсталых подростков понимать чувства, настроение своё и других, способность к помощи, сочувствию, поддержке и т. д.

Изучение медицинской документации и документов о микросоциальной ситуации развития подростков дополняло сведения о возможных коррелятах агрессивного поведения. Статистическая обработка экспериментального материала (корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена, оценка достоверности различий с помощью t-критерия Стьюдента).

#### Результаты исследования

По результатам исследования подростки двух выделенных групп обнаруживали значительные различия в интенсивности и направленности агрессивного поведения, а также чувствительности по отношению к агрессии других людей. Так, подавляющее большинство (83 %) испытуемых из ЦГ 1 проявляли агрессию в обусловленной ситуации: только в ответ на агрессивные действия других (вербальные или физические) и носили ответно-защитный (реактивный) характер. Остальные – на случайные действия одноклассников (нечаянно задел, уронил вещь, наступил на ногу). Причём в этой группе только один человек из 12 подростков отвечал физической агрессией в ответ на «провокацию», остальные – вербальной, в виде взаимных оскорблений сверстников.

Обучающиеся из ЦГ 2, наоборот, чаще (в 54 %) сами являлись инициаторами конфликтов, беспричинно «задирались», говорили обидные слова одноклассникам. Треть испытуемых были склонны проявлять физическую агрессию без очевидных для окружающих причин. Это может свидетельствовать (и наши наблюдения подтверждали это) о коммуникативных трудностях и неумении обратить на себя внимание социально приемлемым способом (проявляемая агрессия приводила к отвержению или пассивному игнорированию сверстниками, и подростки из этой группы часто являлись аутсайдерами в коллективе). Таким образом, подтверждается высказанное не раз мнение исследователей о том, что общее психическое недоразвитие обуславливает сужение круга действий во взаимоотношениях, делает их недостаточно адекватными, менее гибкими и разнообразными, отличающимися непосредственным характером. Однако при агрессивности, обусловленной органическим поражением мозга, подростки попадают в замкнутый круг изоляции.

При исследовании нами также оценивалась длительность выхода подростков из агрессивного состояния, что косвенно свидетельствует о способности к саморегуляции. Средние показатели оценки наблюдаемых агрессивных проявлений представлены в табл. 1.

Наблюдение показало, что подростки из ЦГ 1 быстрее успокаивались, для нор-

мализации своего состояния большинству из них (68 %) требовалось до 30 минут, остальным – до 15. При этом замечания, порицания со стороны значимого взрослого являлись для них (в 68 %) стимулом для прекращения агрессивных действий в конфликтной ситуации.

Таблица 1

**Средние показатели оценки проявлений у подростков с лёгкой умственной отсталостью**

Table 1

**Average scores for assessment of manifestations in adolescents with mild mental retardation**

Параметры наблюдения	ЦГ	
	1	2
Чувствительность к помощи взрослого	1,25±0,75	2,18±0,41
Реактивность, чувствительность к агрессии других	1±0,42	2,72±0,46
Длительность выхода из агрессивного состояния	0,66±0,49	2,81±0,75

Испытуемым, включённым в ЦГ 2, напротив, вмешательство взрослых, в большей части случаев (в 81 %), не помогало прекращению агрессивных действий, в том числе физической агрессии. После «стычки» только треть из них могла успокоиться в течение часа, остальным требовалось больше времени, чтобы «прийти в норму». И после относительной стабилизации эмоционального состояния у этих подростков наблюдалось раздражённое, угрюмое или подавленное настроение, «застывание» на аффекте, что проявлялось в повторяющихся мало- или немотивированных вспышках агрессии: всё это демонстрировало сходство с органической психопатией по эпилептоидному варианту, согласно классификации Г. Е. Сухаревой [25]. Таким образом, при малоэффективной вербальной коррекции агрессивного поведения (запреты, порицания, объяснения) встаёт вопрос о поиске альтернативных методов и приёмов психокоррекционной работы с такими подростками.

В проявлении форм агрессивного поведения между целевыми группами наблюдались следующие значительные отличия. Подростки из ЦГ 1 либо не проявляли агрессию, направленную на предметы, либо портили вещи одноклассников. При этом испытуемые обнаруживали способность контролировать масштаб причинения ущерба предметам «противника» и не портили свои, что свидетельствует о способности к лучшей саморегуляции, по сравнению с испытуемыми из ЦГ 2, которые, в свою очередь, могли наносить вред как своим вещам, так и окружающим, в состоянии гнева разбрасывали, портили все предметы, «попавшие под руку», обнаруживая более разрушительный способ агрессивных действий. Средние показатели оценки некоторых форм агрессивного поведения представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Средние показатели оценки некоторых форм агрессивного поведения у подростков с лёгкой умственной отсталостью**

Table 2

**Average scores for some forms of aggressive behavior in adolescents with mild mental retardation**

Виды агрессии	ЦГ 1	ЦГ 2
Физическая агрессия на предмет	0,75±0,62	2,27±0,64

Физическая агрессия на людей	1,16±0,38	2,54±0,52
Вербальная агрессия	1,58±0,51	2,63±0,67
Аутоагрессия	0,50±0,67	2,27±0,64

Подобная картина наблюдалась и при вербальной агрессии. Если подростки первой группы могли в состоянии гнева использовать обидные, грубые слова и обценную (ненормативную) лексику, но при этом демонстрировали относительную способность к соблюдению субординации в отношениях «подросток – взрослый», лучший самоконтроль, не употребляя в сторону педагогов нецензурные слова, то у испытуемых (у 72 %) из второй группы жертвой такой вербальной агрессии мог стать как ученик, так и педагог. По нашему мнению, данный факт вновь свидетельствует о низкой способности испытуемых контролировать своё поведение в состоянии аффекта.

По нашим наблюдениям и экспертной оценке педагогов, для подростков с агрессивностью как чертой личности (ЦГ 1) аутоагрессия была не свойственна. Только некоторые из них причиняли себе вред в состоянии раздражения и во время агрессивной реакции с минимальным нанесением ущерба: подросток мог щипать себя, заламывать пальцы, дёргать волосы. Для испытуемых из ЦГ 2 качество и сила самоповреждающих действий значительно превосходит аутоагрессию подростков из ЦГ 1: они наносили себе синяки, царапины, ссадины, порезы и т. д. Зачастую требовалось вмешательство взрослого, чтобы остановить самоповреждение. В диссертационном исследовании Н. А. Польской было показано, что у подростков при умственной отсталости коррелятами самоповреждающего поведения являются недостаточность эмоционального интеллекта, низкоадаптивные копинг-стратегии [21]. Это было подтверждено и в нашем исследовании: подростки из второй целевой группы обнаруживали низкий уровень эмоционального интеллекта, проявляющийся в неспособности к пониманию собственных чувств и чувств окружающих людей. Корреляционный анализ показал, что, чем ниже показатели эмоционального интеллекта, тем выше показатели аутоагрессии ( $r=-0,57$  при  $p<0,05$ ).

Кроме того, в ходе исследования нами обнаружена статистически значимая отрицательная корреляция между показателями эмоционального интеллекта и форм агрессии. Чем ниже показатели способности к распознаванию, пониманию эмоций, тем выше показатели агрессивного поведения: физической агрессии ( $r=-0,62$ ), вербальной ( $r=-0,47$  при  $p<0,05$ ). Педагоги достоверно чаще отмечали ( $2,36±0,92$  и  $1±0,00$ ) злобность и мстительность, внешнеобвиняющую позицию ( $2,63±0,67$  и  $1,08±0,28$  при  $p<0,001$ ) у агрессивных подростков из ЦГ 2.

Изучение социальной ситуации развития показало, что в группе подростков с агрессивностью как чертой личности около 60 % семей характеризовались наличием постоянных серьёзных конфликтов, кроме этого, часть из них состояла на учёте Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, четверть испытуемых воспитывалась в депривированных условиях (детских домах для умственно отсталых детей), и только двое школьников были из благополучных семей. Таким образом подтвердились литературные сведения о возможном влиянии неблагоприятных социальных условий на формирование агрессивности как черты личности.

Обратная картина наблюдалась в группе испытуемых с агрессией, обусловленной органическим поражением головного мозга: 72 % воспитывались в благополучной семье, и только четверть – в депривированной, что даёт основание говорить, скорее, о важной роли биологических факторов, обуславливающих агрессивное поведение у этой группы подростков.

### Заключение

Исследование показало, что существуют достоверно значимые различия в проявлениях агрессии у подростков с лёгкой умственной отсталостью при разной её природе:

характерными особенностями для подростков с агрессивностью как чертой личности являлись ситуативно-обусловленное проявление агрессии, лучшая способность к контролю негативных эмоций, меньшая интенсивность проявления разных форм агрессии, большая восприимчивость к внешней коррекции поведения. Неблагополучные (конфликтные, агрессивные) условия семейного воспитания выступали коррелятами агрессивного поведения.

Для подростков, чье агрессивное поведение обусловлено органическим поражением головного мозга, характерны значительные трудности саморегуляции в конфликтной ситуации, ригидность аффекта, трудности понимания собственных чувств и чувств других людей, низкая эмпатийность. Благополучные условия воспитания практически исключали риск формирования агрессивного поведения в семье. Данные, полученные в ходе исследования данной выборки подростков с легкой умственной отсталостью, свидетельствуют о необходимости дальнейших исследований по уточнению сведений на более широкой выборке и апробации коррекционных подходов с учетом выявленных психологических особенностей.

### Заявленный вклад авторов

*Самойлюк Л. А.:* научное руководство, идея статьи, проведение критического анализа теоретических и эмпирических материалов, введение и заключение.

*Логунова К. Г.:* анализ материалов в отечественных и зарубежных публикациях, анализ результатов эмпирических исследований, подготовка текста статьи.

*Юшкова А. Э.:* сбор, анализ и обобщение результатов эмпирического исследования.

*Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.*

### Список литературы

1. Бажукова О. А. Влияние фрустрации на поведение умственно отсталых учащихся подросткового возраста // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2011. № 139. С. 53–59.
2. Бажукова О. А. Коррекция дезадаптивного поведения подростков с интеллектуальной недостаточностью : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. Махачкала, 2006. 218 с.
3. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. М. : Эксмо-Пресс, 2016. 512 с.
4. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. М. : АСТ ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 811 с.
5. Васильченко Н. А. Особенности агрессивности и образа родителей у подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Краснодар, 2005. 22 с.
6. Воробьева К. А. Генезис агрессивных установок личности подростков из полных и неполных семей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. М., 2012. 24 с.
7. Глуздова О. В. Психологические особенности вербальной агрессии в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Н. Новгород, 2002. 20 с.
8. Григорьева А. С. Коррекция дезадаптивного поведения подростков с легкой степенью умственной отсталости, воспитывающихся в условиях детского дома : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. СПб., 2014. 192 с.
9. Дозорцева Е. Г. Аномальное развитие личности у подростков с противоправным поведением. М. : ГНЦ ССП им. В. П. Сербского, 2004. 352 с.
10. Дроздов А.Ю. Агрессивность как системное свойство личности // Вестник Полоцкого государственного университета. 2019. № 15. С. 36–43.

11. Елашкина Н. М. Психологические факторы и формы проявления агрессии у подростков с девиантным поведением : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. М., 2012. 27 с.
12. Ениколопов С. Н. Актуальные проблемы исследования агрессивного поведения // Прикладная юридическая психология. 2010. № 2. С. 37–47.
13. Инденбаум Е. Л. Школьники с легкими формами интеллектуальной недостаточности: психолого-педагогическая диагностика и характеристики психосоциального развития: монография. Иркутск : ВСГАО, 2012. 180 с.
14. Исаев Д. Н. Психическое недоразвитие у детей. Л. : Медицина, Ленингр. отделение, 1982. 224 с.
15. Козырева Е. В. Дифференциально-психологические аспекты ауто- и гетероагрессивности в подростково-юношеском возрасте и в период ранней взрослости : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. СПб., 2006. 25 с.
16. Коннор Д. Агрессия и антисоциальное поведение у детей и подростков. Исследования и терапевтические стратегии. СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК ; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2005. 286 с.
17. Коренева А. А. Взаимосвязь семейного воспитания и агрессивности в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2004. 16 с.
18. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. М. : Perse, 2002. 191 с.
19. Налчаджян А. А. Агрессивность человека. СПб. : Питер, 2007. 734 с.
20. Николаенко Я. Н. Агрессивное поведение подростков с нарушением интеллекта : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.10. СПб., 2009. 26 с.
21. Польская Н. А. Феноменология и функции самоповреждающего поведения при нормативном и нарушенном психическом развитии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.04. М., 2017. 423 с.
22. Реан А. А. Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних // Национальный психологический журнал. 2018. № 2 (30). С. 3–12.
23. Реан А. А. Социальные установки и асоциальное поведение детей и подростков // Российский психологический журнал. 2015. № 1. Т. 12. С. 29–40.
24. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М. : Флинта, 1998. 96 с.
25. Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста (клиника олигофрении). В 3 т. Т. 3. М. : Медицина, 1974. 320 с.
26. Токарская Л. В. Психологические особенности агрессивности детей и подростков с умеренной и тяжелой умственной отсталостью : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. Екатеринбург, 2008. 24 с.
27. Guedes M., Santos A. J., Ribeiro O., Freitas M., Rubin K., Verissimo M. Perceived attachment security to parents and peer victimization: Does adolescent's aggressive behaviour make a difference? // Journal of Adolescence. 2018. No. 65. Pp. 196–206. June 2018 DOI:10.1016/j.adolescence.2018.03.017
28. Jiménez T.I., Estévez E. School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables // International Journal of Clinical and Health Psychology. 2017. No. 17 (3). Pp. 251–260. DOI:10.1016/j.ijchp.2017.07.002

## References

1. Bazhukova O. A. Vliyanie frustratsii na povedenie umstvenno otstalykh uchashchikhsya podrostkovoogo vozrasta [Influence of frustration on behavior of mentally retarded adolescent schoolchildren]. Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena [Izvestia: Herzen University

Journal of Humanities & Sciences]. 2011. no. 139. Pp. 53-59. (In Russian).

2. Bazhukova O. A. Korrektsiya dezadaptivnogo povedeniya podrostkov s intellektual'noy nedostatochnost'yu. Diss. ... kand. psikholog. nauk [Modification of maladaptive behavior in adolescents with intellectual disabilities: Dr. ps. sci. diss.]. St Petersburg, 2006. 218 p. (In Russian).

3. Bandura A., Walters R. Podrostkovaya agressiya. Izuchenie vliyaniya vospitaniya i semeynykh otnosheniy [Adolescent aggression. A study of the influence of child-training practices and family interrelationships]. M.: Eksmo-Press, 2016. 512 p. (In Russian).

4. Bol'shoy psikhologicheskiy slovar' [Big Dictionary of Psychology / edited by B. G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko]. SPb. : Prime-Euroznak Publising House, 2009. 811 p. (In Russian).

5. Vasilchenko A. A. Osobennosti agressivnosti i obraza roditel'ey u podrostkov. Avtoref. dis. ... kand. ps. nauk [Special characteristics of aggressiveness and parents' image in adolescents. Cand. ps. sci. diss. abstr.]. Krasnodar, 2005. 22 p. (In Russian).

6. Vorobyeva K. A. Genezis agressivnykh ustanovok lichnosti podrostkov iz polnykh i nepolnykh semey. Avtoref. dis. ... kand. ps. nauk [Genesis of aggressive personality attitudes in adolescents from two-parent and single-parent families. Cand. ps. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2012. 24 p. (In Russian).

7. Gluzdova O.V. Psikhologicheskie osobennosti verbal'noy agressii v podrostkovom vozraste. Avtoref. dis. ... kand. ps. nauk [Psychological features of verbal aggression in adolescence. Cand. ps. sci. diss. abstr.]. N. Novgorod, 2002. 20 p. (In Russian).

8. Grigoryeva A. S. Korrektsiya dezadaptivnogo povedeniya podrostkov s legkoy stepen'yu umstvennoy otstalosti, vospityvayushchikhsya v usloviyakh detskogo doma. Diss. ... kand. psikholog. nauk [Modification of maladaptive behavior in adolescents with mild mental retardation raised in orphanages: Dr. ps. sci. diss.]. SPb., 2014. 192 p. (In Russian).

9. Dozortseva E. G. Anomal'noe razvitie lichnosti u podrostkov s protivopravnym povedeniem [Abnormal personality development in adolescents with delinquent behavior]. M.: GNTs SSP im. V.P. Serbskogo [V.P. Serbsky State Research Center of Social and Forensic Psychiatry], 2004. 352 p. (In Russian).

10. Drozdov A. Yu. Agressivnost' kak sistemnoe svoystvo lichnosti / A.Yu. Drozdov [Aggressiveness as systemic personality attribute]. Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Polotsk State University], 2019. no. 15. – Pp. 36-43 (In Russian).

11. Elashkina N. M. Psikhologicheskie faktory i formy proyavleniya agressii u podrostkov s deviantnym povedeniem. Avtoref. dis. ... kand. ps. nauk [Psychological factors and forms of aggression among adolescents with deviant behavior. Cand. ps. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2012. 27 p. (In Russian).

12. Enikolopov S. N. Aktual'nye problemy issledovaniya agressivnogo povedeniya [Contemporary problems in studying aggressive behavior]. Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya [Journal of Applied Legal Psychology], 2010. no. 2. Pp. 37-47 (In Russian).

13. Indenbaum E.L. Shkol'niki s legkimi formami intellektual'noy nedostatochnosti: psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika i kharakteristiki psikhosotsial'nogo razvitiya [Schoolchildren with mild forms of intellectual disability: psychological and pedagogical diagnostics and characteristics of psychosocial development: monograph]. Irkutsk: VSGAO [East Siberian State Academy of Education], 2012. 180 p. (In Russian).

14. Isayev D. N. Psikhicheskoe nedorazvitie u detey [Psychic underdevelopment of children]. L.: Medicine, Leningrad Department, 1982. 224 p. (In Russian).

15. Kozyreva E. V. Differentsial'no-psikhologicheskie aspekty auto- i geteroagressivnosti v podrostkovo-yunosheskom vozraste i v period ranney vzroslosti. Avtoref. dis. ... kand. ps. nauk [Differential and psychological aspects of auto- and hetero-aggressiveness in adolescence and early adulthood. Cand. ps. sci. diss. abstr.]. SPb., 2006. 25 p. (In Russian).

16. Connor D. Agressiya i antisotsial'noe povedenie u detey i podrostkov. Issledovaniya

i terapevticheskie strategii [Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: research and treatment strategies]. M.: Olma-media group, 2005. 286 p. (In Russian).

17. Koreneva A. A. Vzaimosvyaz' semeynogo vospitaniya i agressivnosti v podrostkovom vozraste. Avtoref. dis. ... kand. ps. nauk [The interrelationship between parenting practices and aggressiveness in adolescence. Cand. ps. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2004. 16 p. (In Russian).

18. Korobeynikov I. A. Narusheniya razvitiya i sotsial'naya adaptatsiya [Developmental disorders and social adaptation]. M.: PerSe Publishers, 2002. 192 p. (In Russian).

19. Nalchajian A. Agressivnost' cheloveka [Aggressiveness of Man]. SPb.: Piter, 2007. 736 p. (In Russian).

20. Nikolayenko Ya. N. Agressivnoe povedenie podrostkov s narusheniem povedeniya. Avtoref. dis. ... kand. ps. nauk [Aggressive behavior in adolescents with behavioral disorders. Cand. ps. sci. diss. abstr.]. St Petersburg, 2009. 27 p. (In Russian).

21. Polish N.A. Fenomenologiya i funktsii samopovrezhdayushchego povedeniya pri normativnom i narushennom psikhicheskom razvitii. Diss. dokt. ps. nauk [Phenomenology and functions of self-injurious behavior in normative and impaired mental development. Dr. ps. sci. diss.]. Moscow, 2017. 423 p. (In Russian).

22. Rean A. A. Profilaktika agressii i asotsial'nosti nesovershennoletnikh [Prevention of aggression and asociality in underage youth]. Natsional'nyy psikhologicheskiy zhurnal [National Journal of Psychology], 2018. no. 2 (30). Pp. 3-12 (In Russian).

23. Rean A. A. Sotsial'nye ustanovki i asotsial'noe povedenie detey i podrostkov [Social attitudes and asocial behavior in children and adolescents]. Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal [Russian Journal of Psychology], 2015. no. 1 (Vol. 12). pp. 29-40 (In Russian).

24. Semenyuk L. M. Psikhologicheskie osobennosti agressivnogo povedeniya podrostkov i usloviya ego korrektsii [Psychological aspects of aggressive behavior in adolescents and conditions for its correction]. M.: Flinta [Flint Publishing House], 1998. 96 p. (In Russian).

25. Sukhareva G. E. Klinicheskie lektsii po psikhiatrii detskogo vozrasta (klinika oligofrenii) [Clinical lectures on child psychiatry (oligophrenia clinic). Vol. 3]. M.: Medicine Publishers, 1974. 320 p. (In Russian).

26. Tokarskaya L. V. Psikhologicheskie osobennosti agressivnogo povedeniya detey i podrostkov s umerennoy i tyazheloy umstvennoy otstalost'yu. Avtoref. dis. ... kand. ps. nauk [Psychological aspects of aggressive behavior in children and adolescents with moderate and severe mental retardation. Cand. ps. sci. diss. abstr.]. Ekaterinburg, 2008. 24 p. (In Russian).

27. Guedes M., Santos J., Ribeiro O., Freitas M., Rubin H., Verissimo M. Perceived attachment security to parents and peer victimization: Does adolescent's aggressive behaviour make a difference? Journal of Adolescence. 2018. No. 65. – Pp. 196-206. (In Eng).

28. Jiménez T.I., Estévez E. School aggression in adolescence: Examining the role of individual, family and school variables. International Journal of Clinical and Health Psychology. 2017. No. 17 (3). Pp. 251-260. (In Eng).

## Distinctive Characteristics of Aggression in Adolescents with Mild Mental Retardation

*L. A. Samoylyuk, K. G. Logunova*

*Irkutsk State University, Irkutsk*

*E. Yushkova*

*Secondary school No.11, Angarsk*

**Abstract. Introduction.** *This paper presents the results of a comparative analysis of aggressive behavior in adolescents suffering from mild mental retardation given its nature of origin, which could either be a character trait and/or a behavioral pattern, or result from organic brain syndrome.*

**Materials and Methods.** *The methods used in the study are the method of expert assessment (pedagogic assessment of disordered behavior with the Teacher questionnaire for identifying children with disordered behavior (E. L. Indenbaum); monitoring; psychological diagnostic method (the projective technique Children's Apperceptive Test (S. Bellak) (Fig.7); analysis of medical history and documents regarding the micro-social environment of the adolescent development; and the mathematical statistics method.*

**Results.** *Aggressive behavior in adolescents with organic brain syndrome is characterized by a severe disorder of emotional self-control, inadequate responses to an irritator of a certain degree, affective rigidity, and a long time necessary to return to a normal state. Distinctive characteristics of aggressive behavior in adolescents with aggression as an inherent character trait suggest that aggression occurs based on a specific situation and could be self-regulated or managed by exterior regulation.*

**Conclusion.** *The findings indicate that adolescents with mild mental retardation show aggression differently depending on the nature of its origin.*

**Keyword:** *aggressive behavior; aggression, adolescents with mental retardation, aggression as a character trait, aggression as a result of organic brain syndrome.*

**Acknowledgments.** *The authors are very grateful to the reviewers.*

**Людмила Александровна  
Самойлюк**

*кандидат психологических наук, доцент кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития*

*ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4259-6661>*

*Иркутский государственный университет*

*664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1*

*тел.: +7 (3952) 243437  
e-mail: [lyuda1221@rambler.ru](mailto:lyuda1221@rambler.ru)*

***Lyudmila A.  
Samoylyuk***

*Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor of the Department of Comprehensive Correction of Child Development Disorders*

*ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4259-6661>*

*Irkutsk State University*

*1 Karl Marks St, Irkutsk, Russia, 664003*

*tel.: +7 (3952) 243437  
e-mail: [lyuda1221@rambler.ru](mailto:lyuda1221@rambler.ru)*

**Кристина Геннадьевна  
Логунова**

*старший преподаватель кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития*

*ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8069-8511>*

*Иркутский государственный университет*

*664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1*

*тел.: +7 (3952) 243437  
e-mail: [kristiana-irk@yandex.ru](mailto:kristiana-irk@yandex.ru)*

***Kristina G.  
Logunova***

*Senior Teacher of the Department of Comprehensive Correction of Child Development Disorders*

*ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8069-8511>*

*Irkutsk State University*

*1 Karl Marks St, Irkutsk, Russia, 664003*

*tel.: +7 (3952) 243437  
e-mail: [kristiana-irk@yandex.ru](mailto:kristiana-irk@yandex.ru)*

*Анна Эдуардовна  
Юшкова*

*магистр по направлению подготовки  
«Специальное (дефектологическое)  
образование»*

*профиль: психолого-педагогическое  
сопровождение инклюзивного  
образования*

*учитель*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0001-6686-0626](https://orcid.org/0000-0001-6686-0626)*

*Средняя общеобразовательная  
школа № 11*

*665852, г. Ангарск, м-н Китой,  
ул. Тракторная, 15*

*тел.: +7 (3955) 500001  
e-mail: [acheshik@bk.ru](mailto:acheshik@bk.ru)*

*Anna E.  
Yushkova*

*Master of Science in Special  
(defectology-based) Education*

*Profile: Psychological and Pedagogical  
Support for Inclusive Education*

*Teacher*

*ORCID [https://orcid.org/  
0000-0001-6686-0626](https://orcid.org/0000-0001-6686-0626)*

*Secondary school No.11*

*15 Traktovaya St, Kitoy microdistrict,  
Angarsk, Russia, 665852*

*тел.: +7 (3955) 500001  
e-mail: [acheshik@bk.ru](mailto:acheshik@bk.ru)*

Журнал открыт для дискуссионных материалов, поэтому его содержание может не отражать точку зрения редакционной коллегии. Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведённых фактов, цитат, статистических данных, имён собственных и иных сведений, а также за использование данных, не предназначенных для открытой печати.

Научно-практический журнал  
**«ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИМИДЖ»**

**Выпускающий редактор:** Ж. Г. Кустова  
**Редакционная группа:** М. В. Озерова  
**Технический редактор:** В. В. Воробьёв  
**Дизайн и вёрстка:** Е. В. Говорина

ISSN 2409-5052



**Дата выхода в свет:** 30.06.2021

**Отпечатано:** Типография Государственного автономного  
учреждения дополнительного профессионального образования  
Иркутской области

«Институт развития образования Иркутской области»

**Адрес типографии:** 664007, г. Иркутск, ул. Красноказачья, д. 10-А

Тел.: +7(3952)500904

E-mail: [info@iro38.ru](mailto:info@iro38.ru).

Свободная цена.



Печать офсетная. Бумага офсетная. Формат 70 x 108/16.

Усл. печ. л.11,41. (134 стр.)

Тираж 500 экз. Заказ № 21-100.

## THE JOURNAL “Pedagogical IMAGE”

### Founder and Publisher:

State Autonomous Institution for Supplementary Professional Education of Irkutsk Region  
“The Institute of Education Development of Irkutsk Region”

**Editor-in-Chief:** I. V. Sosnovskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk)

**Deputy Editors-in-Chief:** N. V. Ponomareva, Cand. Sci. (Philolog.) (Irkutsk),  
A. V. Glazkov, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk)

**Assistant Editor:** E. K. Balkova (Irkutsk)

### EDITORIAL BOARD

A. M. Antipova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), O. A. Artemieva, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), R. A. Afanasyeva, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), G. Ts. Badueva, Cand. Sci. (Philolog.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), L. A. Babitskaya, Cand. Sci. (Pedagog.) Assoc. Prof. (Irkutsk), I. V. Balitskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Yuzhno-Sakhalinsk), Ya. V. Bezrukova, Cand. Sci. (Tech.) (Irkutsk), T. E. Ben'kovskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Orenburg), T. N. Boyak, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), M. G. Bulgakova, Cand. Sci. (Hist.) (Irkutsk), A. Weigl, Cand. Sci. (Philolog.), Doctor of Philosophy (Philos.) (Kiel, Germany), N. M. Valyushina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), N. I. Vinogradova, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Chita), T. G. Vizel, Dr. Sci. (Psych.) (Barnaul), E. V. Vorob'yova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), E. O. Galitskikh, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Kirov), Z. M. Gadzhimuradova Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Makhachkala), L. V. Garashchenko, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), T. V. Glazkova, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), L. A. Golowchits Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), O. V. Gordina, Cand. Sci. (Pedagog.) Assoc. Prof. (Irkutsk), I. A. Greshilova, Cand. Sci. (Philos.), Assoc. Prof. (Chita), A. D. Darmaeva, Cand. Sci. (Philolog.) (Irkutsk), A. D. Deikina, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), L. Dugarzhav, Dr. Sci. (Hist.), Prof. (Mongolia, Ulan Bator), T. C. Dugarova, Dr. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. (Moscow), M. V. Zhigoreva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), G. Yu. Zhila, Cand. Sci. (Chem.) (Irkutsk), A. V. Zakrepina, Corresponding Member of RAE, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), N. A. Zateeva, Cand. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), R. Yu. Zulyar, Cand. Sci. (Polit.), Assoc. Prof. (Irkutsk), A. N. Ioffe, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), V. V. Kazarina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), E. N. Kanina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), E. A. Kedyarova, Cand. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), A. D. Karnyshev, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk), N. V. Klyueva, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Yaroslavl), A. Yu. Korbut, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Irkutsk), A. S. Kosogova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk), M. V. Kuznetsova, Cand. Sci. (Hist.), Assoc. Prof. (Irkutsk), O. V. Kuchergina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), O. A. Lapina, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk), L. I. Larionova Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), T. V. Lisovskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Minsk, Belarus), T. A. Malykh, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), K. K. Markov, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk), M. H. Mizova, Cand. Sci. (Pedagog.) (Nalchik), G. A. Mishina Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Moscow), A. E. Pavlov, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Ulan Ude), A.V. Molokova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Novosibirsk), L. I. Petrieva, Dr. Sci., Prof. (Pedagog.) (Ulyanovsk), S. M. Petrova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Yakutsk), K. Yu. Plotnikov, Cand. Sci. (Pedagog.) (St. Petersburg), O. V. Pulyaevskaya, Cand. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), A. A. Rusakov, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof., (Irkutsk), L. F. Salikhova, Cand. Sci. (Pedagog.) (Kazan), A. V. Skavitin, Cand. Sci. (Econom.), Assoc. Prof. (Moscow), G. A. Starodubtseva, Cand. Sci. (Psych.) (Irkutsk), E. A. Sukhanova, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Tomsk), T. S. Tabachenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Yuzhno-Sakhalinsk), S. P. Tatarova, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), N. P. Terentieva, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Chelyabinsk), T. A. Terekhova, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk), A. I. Timoshenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk), A. I. Ulzytueva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Chita), G. Y. Fomitskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), D. L. Khilkhanov, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Moscow), N. I. Chernetskaya, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), M. A. Shatalov, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (St. Petersburg)

### Address of the Founder and Publisher:

10 «a» Krasnokazachiya St, Irkutsk, 664007, Russia  
Tel.: +7(3952)500904, E-mail: [info@iro38.ru](mailto:info@iro38.ru), <http://www.iro38.ru>

### Address of the Editorial Office:

10-A Krasnokazachiya St, Irkutsk, 664007, Russia  
Tel.: +7(3952)500904, E-mail: [pi@iro38.ru](mailto:pi@iro38.ru), <http://journal.iro38.ru>

Magazine registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom,  
Information Technologies and Mass Communications (ROSKOMNADZOR),  
PI № FS 77 - 75867 from May 30, 2019

### Subscription Index – 43153

in the United Catalogue «Pressa Rossii» («Press of Russia»)

By the decision of the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (23.06.2017) the journal «Pedagogicheskiy IMIDZH» is included in the List of Russian peer-reviewed journals where major research results of dissertations for the degrees of doctor and candidate of sciences should be published. Specialties: 13.00.00 – Pedagogical Sciences, 19.00.00 – Psychological Sciences.

Publication 1 time in 3 months. Published since December 2008